

**Interkulturelle Kompetenz als Beitrag für die professionelle
pflegepädagogische Kompetenz**

Eine empirische Analyse zur pflegepädagogischen
Kompetenzforschung

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von Marcus Mittenzwei

geboren am 19.09.1983 in Zittau

2020

Referentin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Julia Gillen

Korreferent: Prof. Dr. Mathias Bonse-Rohmann

Tag der mündlichen Prüfung: 08.12.2020

Abstract

Eine andere Kultur zu besitzen stellt einen Benachteiligungsfaktor auch für das berufliche Bildungssystem dar. Unter dem Bestreben der Chancengleichheit stellt somit interkulturelle Kompetenz von Lehrenden eine Schlüsselthematik der Lehrendenbildung dar. In einer qualitativen Analyse werden hierfür, unter dem Fokus der professionellen Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden, induktiv diverse Elemente einer interkulturellen Kompetenz für den Bereich der Pflegepädagogik generiert. Durch leitfadengestützte Interviews mit Pflegepädagog*innen werden verschiedene Kompetenzelemente und Handlungsstrategien abgebildet, welche neben expliziten Elementen einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz auch Rückschlüsse in den Bereich der Lehrendenbildung sowie Anforderungen für den Bereich der Weiterbildung ermöglichen. Die Analyseergebnisse ermöglichen darüber hinaus Erkenntnisse hinsichtlich der Relevanz eines flexiblen Kulturbegriffs, der Generierung von Heterogenität durch Lehrende aber auch der großen Bedeutung von Diversity Education für die pflegepädagogische Profession. Interkulturelle Kommunikationskompetenz und Reflexionskompetenz stellen im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden zwei wesentliche Querschnittskompetenzen dar, welche die Ermöglichung von Chancengleichheit fundieren können. Die Arbeit schließt mit der Betrachtung von unterschiedlichen Schwerpunkten wie der Schulentwicklung oder der Bedeutung einer professionellen Persönlichkeit von Lehrenden, welche unter dem Fokus der interkulturellen Kompetenz besondere Relevanz aufweisen.

Schlagworte

Pflegepädagogik • Interkulturelle Kompetenz • Professionalisierung •

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	8
Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	12
1 Einleitung	13
1.1 Problembeschreibung	13
1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit	16
1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit.....	18
2 Grundlegende theoretische Aspekte und deren Verbindungen	22
2.1 Aspekte des Kulturbegriffs	22
2.1.1 Definitionsperspektiven des Kulturbegriffs.....	22
2.1.2 Begründungsperspektiven eines flexiblen Kulturbegriffs	24
2.1.3 Zugänge zum individuellen Kulturverständnis	25
2.2 Aspekte des Heterogenitätsbegriffs	27
2.2.1 Heterogenität im Bildungskontext	27
2.2.2 Heterogenitätsfacetten	27
2.2.3 Aspekte der empirischen Heterogenitätsdiskussionen.....	29
2.3 Aspekte der kulturellen Heterogenität	31
2.3.1 Migrationshintergrund als Kategorisierung	31
2.3.2 Kulturelle Heterogenität als Erweiterung des Migrationshintergrunds.....	34
2.3.3 Anforderungen der kulturellen Heterogenität an die Pädagogik.....	35
2.4 Aspekte des Diversity-Konzeptes	38
2.4.1 Impulse des Intersektionalitätskonzeptes.....	38
2.4.2 Impulse des Integrationskonzeptes.....	39
2.4.4 Impulse des Diversity-Konzeptes.....	41
2.4.5 Diversity-Education	42
2.5 Interkulturelle Verständigung	45
2.5.1 Herausforderungen der interkulturellen Verständigung	45
2.5.2 Grundlegende Aspekte der Theorie des kommunikativen Handelns	47
2.5.3 Diskurse als Weg der interkulturellen Verständigung.....	51
2.5.4 Aspekte eines verständigungsorientierten Gesellschaftsbildes.....	52

2.6 Zwischenfazit	54
3 Pädagogische Professionalität.....	56
3.1 Aspekte der pädagogischen Professionalität	56
3.1.1 Annäherung an den Professionsbegriff.....	56
3.1.2 Spezifika der Lehrendenprofession	58
3.1.3 Aspekte der professionellen pädagogischen Identität.....	60
3.2 Pädagogische Professionalität in interkulturellen Handlungssituationen	61
3.2.1 Professionsaspekte in pädagogischen Handlungssituationen	61
3.2.2 Lehrendenprofession im interkulturellen Kontext.....	61
3.3 Professionalisierung im Kontext der Lehrendenkompetenzforschung.....	63
3.3.1 Aspekte der Lehrendenkompetenzforschung	63
3.3.2 Herausforderungen der Lehrendenkompetenzforschung im interkulturellen Kontext.....	64
3.3.3 Erkenntnisse der Lehrendenkompetenzforschung im interkulturellen Kontext.....	66
3.4 Standardisierung der Lehrendenbildung.....	67
3.4.1 Konzeptionsmerkmale und Begründungsrahmen.....	67
3.4.2 Standards der Lehrerbildung	69
3.5 Spezifika der pflegepädagogischen Professionalität	74
3.5.1 Aspekte einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz.....	74
3.5.2 Pflegelehrendenbildung	76
3.5.3 Der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik als Fundierung der pflegepädagogischen Profession.....	77
3.6 Zwischenfazit	81
4 Interkulturelle pädagogische Kompetenz	83
4.1 Aspekte des Kompetenzbegriffs.....	83
4.1.1 Aspekte des allgemeinen Kompetenzbegriffs	83
4.1.2 Aspekte des pädagogischen Kompetenzbegriffs.....	85
4.1.3 Kompetenzfelder professionell Lehrender.....	88
4.2 Spezifika einer interkulturellen pädagogischen Kompetenz.....	91
4.2.1 Kriterien der interkulturellen pädagogischen Kompetenz	91
4.2.2 Reflexion und Kommunikation als Bestandteile der pädagogischen interkulturellen Kompetenz	93
4.2.3 Interkulturelle pädagogische Kompetenz als Schlüsselkompetenz	96
4.3 Ein Kompetenzmodell für den professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität.....	97
4.3.1 Persönlichkeit des pädagogischen Professionals	99

4.3.2 Inhaltliche und curriculare Planung.....	99
4.3.3 Gestaltung von Lernprozessen und Methoden.....	99
4.3.4 Soziale Beziehungen der Lernenden	100
4.3.5 Umgang mit Disziplinstörungen und Konflikte.....	100
4.3.6 Umgang mit Sprache	101
4.3.7 Kooperation und Mitarbeit an der Organisationsentwicklung	101
4.4 Zwischenfazit.....	102
5 Aspekte des methodischen Vorgehens	104
5.1 Aspekte des qualitativen Forschungsdesigns.....	104
5.1.1 Fundierende Aspekte eines qualitativen Forschungsdesigns.....	104
5.1.2 Qualitative Vorgehensweisen im Kontext des Lebensweltbezugs	106
5.2 Aspekte des hermeneutischen Zugangs.....	108
5.2.1 Impulse der Hermeneutik.....	108
5.2.2 Impulse der objektiven Hermeneutik.....	110
5.2.3 Methodische Ableitungen aus der Hermeneutik	112
5.3 Aspekte der Deutungsmusteranalyse	113
5.3.1 Impulse des Deutungsmusteransatzes.....	113
5.3.2 Methodische Ableitungen aus der Deutungsmusteranalyse	117
6 Gütekriterien	118
6.1 Interne und externe Studiengüte	118
6.2 Aspekte des methodologischen Grundprinzips der Offenheit.....	121
6.3 Einflüsse des theoretischen Vorwissens auf Erhebung und Analyse	121
6.4 Forschungsethische Aspekte.....	123
6.4.1 Rechtfertigung der Einbeziehung von Pflegepädagog*innen	123
6.4.2 Aspekte der Freiwilligkeit	123
6.4.3 Aspekte der Vulnerabilität der Pflegepädagog*innen	124
6.4.4 Informierte Zustimmung	124
7 Leitfadengestützte Interviews als Weg der Datenerhebung.....	126
7.1 Leitfadeninterviews als Erhebungsmethode.....	126
7.2 Die Leitfadenkonstruktion.....	128
7.2.1 Grundlegende Aspekte der Fragenkonzeption	128
7.2.2 Die Generierung der Themenkomplexe	130
7.2.3 Durchführung und Ergebnisse des Pretests	137

7.2.4 Die Modifikation des Leitfadens.....	139
7.3 Das Sampling	141
7.3.1 Kriterien des Samplings	141
7.3.2 Die erste Phase der Akquise	143
7.3.3 Die zweite Phase der Akquise	145
7.3.4 Übersicht und Rückschlüsse der angestrebten Kriterien des Samplings	150
8 Die Datenauswertung.....	155
8.1 Die Transkription	155
8.2 Aspekte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	156
8.3 Der Kodierleitfaden	158
8.4 Die Kategoriengenerierung	159
8.4.1 Die induktive Kategoriengenerierung	159
8.4.2 Explizite Kompetenzbeschreibungen und deren Reduktion	161
8.4.3 Die Nutzung der Handlungsstrategien als Kompetenzindikatoren	163
9 Ergebnisdarstellung.....	172
9.1 Kompetenzelement Kulturelles Fachwissen	172
9.2 Kompetenzelement Kultursensibler Unterricht	173
9.2.1 Kompetenzfacette Interkulturelle Bedingungsanalyse	173
9.2.2 Kompetenzfacette Kultursensibles inhaltliches Vorgehen.....	175
9.2.3 Kompetenzfacette Kultursensibles methodisches Vorgehen	177
9.2.4 Kompetenzfacette Gruppenbildung unter kultureller Perspektive	180
9.2.5 Kompetenzfacette Aufmerksamkeit.....	181
9.2.6 Kompetenzfacette Kontinuierliche Rückmeldungen der Lernenden	182
9.3 Kompetenzelement Individuelles kulturspezifisches Vorgehen	183
9.3.1 Kompetenzfacette Lebensweltbezug	183
9.3.2 Kompetenzfacette Bewusste Beziehungsgestaltung	184
9.3.3 Kompetenzfacette Interkulturelle Aspekte der Gesprächsführung	185
9.4 Kompetenzelement Kulturelle Transferfähigkeit	189
9.4.1 Kompetenzfacette Kulturelle Vermittlungsleistungen.....	189
9.4.2 Kompetenzfacette Umfassende Berufsbilddarstellung im Assessment	189
9.4.3 Kompetenzfacette Transferleistungen am Lernort Praxis.....	190
9.4.4 Kompetenzfacette Konfliktlösungen	191
9.5 Kompetenzelement Diversitynutzung.....	193

9.5.1 Kompetenzfacette Mehrperspektivistische Diversitynutzung	193
9.5.2 Kompetenzfacette Wertschätzung.....	195
9.5.3 Kompetenzfacette Stärkung des Selbstbewusstseins	195
9.6 Kompetenzelement Professionelle Identität	196
9.6.1 Kompetenzfacette Offenheit.....	196
9.6.2 Kompetenzfacette Authentizität.....	199
9.6.3 Kompetenzfacette Gleichheit.....	200
9.6.4 Kompetenzfacette Pauschalisierungsvermeidung	202
9.6.5 Kompetenzfacette Kollegialer Austausch.....	203
9.6.6 Kompetenzfacette Interkulturelle Reflexionsfähigkeit	203
9.7 Kompetenzelement Sprachsensibilität.....	205
9.7.1 Kompetenzfacette Diagnose	205
9.7.2 Kompetenzfacette Hilfsmittelnutzung	207
9.7.3 Kompetenzfacette Textauswahl.....	207
9.7.4 Kompetenzfacette Förderungsstrategien	208
9.7.5 Kompetenzfacette Leistungsnachweise	209
9.7.6 Kompetenzfacette Sprachverwendung.....	211
10 Diskussion	213
10.1 Rückbezug zur Forschungsfrage	213
10.2 Rückbezug zum Kulturbegriff sowie zu den Implikationen der Diversity-Education	219
10.3 Rückbezug zu den Aspekten der Professionskriterien und der pädagogischen Professionalität	223
10.4 Rückbezug zu den Implikationen einer interkulturellen pädagogischen Kompetenz.....	229
10.5 Methodische Limitationen	231
10.6 Ausblick.....	234
Literaturverzeichnis.....	239
Anhang	251

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AP	Altenpflege
B. A.	Bachelor of Arts
BB	Brandenburg
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLGS	Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe e.V.
BW	Baden-Württemberg
BWP	Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
Cand. M. A.	Candidatus Magister Artium/Magistra Artium
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
d. h.	das heißt
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
e. V.	Eingetragener Verein
ECEVT	European Credit System for Vocational Education and Training
EQR	European Qualifications Framework
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
evtl.	eventuell
FH	Fachhochschule

FQR	Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik
ggf.	gegebenenfalls
GKP	Gesundheits- und Krankenpflege
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
HB	Bremen
i. d. F.	in der Fassung
i. d. R.	in der Regel
i. S.	im Sinne
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
Kap.	Kapitel
KAS	Konferenz der Altenpflegeschulen
KMK	Kultusministerkonferenz
M. A.	Magister Artium/Magistra Artium
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NW	Nordrhein-Westfalen
o. Ä.	oder Ähnliches
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seitenzahl
PBL	Problembasiertes Lernen
PfIBRefG	Gesetz zur Reform der Pflegeberufe
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SOL	Selbstorganisiertes Lernen
Tab.	Tabelle
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
u. a.	unter anderem
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

v. a. vor allem
vgl. vergleiche
z. B. zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasenmodell der Integration nach Otto u. a.	39
Abbildung 2: Das Modell der beruflichen Handlungskompetenz nach Frey.....	88
Abbildung 3: Aufgaben und Tätigkeiten von professionell Lehrenden nach Girmes.....	90
Abbildung 4: Das Modell der interkulturellen Kompetenz nach Wagner.....	95
Abbildung 5: Kompetenzdimensionen des interkulturell professionellen pädagogischen Handelns nach Kimmelman.....	98
Abbildung 6: Das iterative Vorgehen im qualitativen Forschungsprozess	104
Abbildung 7: Kontextmodell des Deutungsmusteransatzes	114
Abbildung 8: Migrationsanteil im erzielten Sampling	150
Abbildung 9: Lokale Verteilung der Bildungseinrichtungen	151
Abbildung 10: Geschlechterverteilung der Interviewteilnehmenden	152
Abbildung 11: Verteilung der Ausbildungsarten	153
Abbildung 12: Tendenzverteilung der Bildungseinrichtungen.....	154
Abbildung 13: Grundprinzipien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring	157
Abbildung 14: Explizit durch die Pflegepädagog*innen beschriebene Kompetenzelemente.....	162
Abbildung 15: Pflegepädagogische Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden	164
Abbildung 16: Kulturspezifisch explizite Unterrichtsthemen	176
Abbildung 17: Kompetenzfacetten Kultursensibler Unterricht	183
Abbildung 18: Kompetenzfacetten Individuelles kulturspezifisches Vorgehen.....	188
Abbildung 19: Kompetenzfacetten Diversitynutzung.....	196
Abbildung 20: Kompetenzfacetten Professionelle Identität	205
Abbildung 21: Kompetenzfacetten Sprachsensibilität	212
Abbildung 22: Kompetenzelemente der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz.....	213

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzbereich Unterrichten.....	70
Tabelle 2: Kompetenzbereich Erziehen.....	70
Tabelle 3: Kompetenzbereich Beurteilen.....	71
Tabelle 4: Kompetenzbereich Innovieren.....	72
Tabelle 5: Elemente der beruflichen Handlungskompetenz.....	73
Tabelle 6: Pflegedidaktische Kompetenzformulierungen der Reflexions- und Handlungsfelder des FQR.....	77
Tabelle 7: Synopse der Professionskriterien.....	80
Tabelle 8: Elemente einer interkulturellen Kompetenz.....	92
Tabelle 9: Konstruktionsmerkmale des Interviewleitfaden.....	128
Tabelle 10: Themenkomplex Einstieg.....	131
Tabelle 11: Themenkomplex Aneignungsprozesse.....	132
Tabelle 12: Themenkomplex Pflegepädagogische Handlungssituationen.....	133
Tabelle 13: Themenkomplex Berufliche Aus- und Fortbildung.....	134
Tabelle 14: Themenkomplex Rahmenbedingungen.....	135
Tabelle 15: Themenkomplex Kompetenzbeschreibungen.....	136
Tabelle 16: Themenkomplex Ausblick.....	136
Tabelle 17: Themenkomplex Abschluss.....	136
Tabelle 18: Bevölkerung Deutschlands nach Migrationshintergrund und Bundesländern.....	142
Tabelle 19: Verteilung der Interviews nach ländlicher bzw. städtischer Region.....	143
Tabelle 20: Detaillierte Übersicht des erzielten Sampling.....	148
Tabelle 21: Migrationsanteil im erzielten Sampling.....	150
Tabelle 22: Lokale Verteilung der Bildungseinrichtungen.....	151
Tabelle 23: Geschlechterverteilung der Interviewteilnehmenden.....	152
Tabelle 24: Verteilung der Ausbildungsarten.....	153
Tabelle 25: Tendenzverteilung der Bildungseinrichtungen.....	154
Tabelle 26: Verbindung FQR mit Aspekten der Kompetenzelemente.....	226

1 Einleitung

1.1 Problembeschreibung

Wird Bildung im humboldtschen Sinn als Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt und damit als eine Veränderung des Verhältnisses zum Selbst, zu anderen und der Welt definiert (Thompson & Jergus, 2014, S. 14), so wird damit eine grundlegende Veränderung des Individuums beschrieben, wie sie in unserer kulturell pluralen Gesellschaft als wünschenswert und erforderlich erscheint. Für Einwanderungsgesellschaften wie die europäische ist eine gesellschaftliche und kulturelle Pluralität erkennbar, die sich durch unterschiedlichste Einwanderungsbewegungen ergeben hat. Einwanderungsgesellschaften sind eigendynamische Sozial- und Kulturprozesse zu eigen, in denen die Bevölkerung zusammenwächst, gleichzeitig aber interne und wechselseitige Ausdifferenzierungsprozesse stattfinden. Dieser komplexe migrationsbedingte Sozialprozess weist als wesentliche Kennzeichen Eigendynamik und Unübersichtlichkeit auf, die zu Identitätskrisen oder gesellschaftlichen Konflikten, bis hin zur Ausgrenzung führen können, aber als Ergebnis auch die Herausbildung einer kollektiven Identität ermöglichen (Bade, 2016, S. 3-4).

Eine andere Kultur bzw. einen Migrationshintergrund zu besitzen, kann zunehmend als Benachteiligungsfaktor bzw. als Ausgrenzungsfaktor, auch für den Übergang in das berufliche Bildungssystem erkannt werden (Schanz, 2009, S. 78). Ausgrenzung kann in Diskriminierung i. S. einer unterschiedlichen Behandlung bzw. einer nicht gerechtfertigten Ungleichbehandlung erkannt werden, wenn beispielsweise eine Person aufgrund bestimmter Merkmalsausprägungen in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstigere Behandlung erfährt (unmittelbare Diskriminierung). Ebenso kann mittelbare Diskriminierung, bei der Vorschriften, Kriterien oder Verfahren, die Personen mit einer bestimmten Merkmalsausprägung in besonderer Weise benachteiligen, erfolgen (Klose & Merx 2017, S. 298; Scherr 2015, S. 97). Eine weitere Form stellt die institutionelle Diskriminierung im Kontext von Bildungseinrichtungen dar. Hierbei vollzieht sich Diskriminierung in eingespielten Praktiken innerhalb einer Institution, bei denen Selektionsentscheidungen als gesellschaftlich akzeptierte Vorgehensweise gesellschaftliche Unterscheidungen (Migrant bzw. Herkunft) aufgreifen, um heterogenitätsbegründete Probleme zu rechtfertigen (Scherr, Janz & Müller, 2015, S. 13). Solch ein Vorgehen kann in der sozialen Exklusion enden, welche sich für Lernende aus anderen Kulturen mehrfach im Lebenslauf wiederholen kann (Gei & Granato, 2015, S. 217).

Die kulturelle gesellschaftliche Pluralität hat vielseitige Folgen für den Bildungsbereich und kann als erziehungswissenschaftliches Schlüsselproblem angesehen werden (Geimer & Rosenberg, 2014, S. 1). Gerade die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat den Anspruch, sich

immer wieder neu auf die sich dynamisch wandelnde Arbeitswelt einzustellen und dieser durch effektive Konzepte und Strukturen zu begegnen (BWP, 2014, S. 8). Zu diesen können die Integrations- und Inklusionbestrebungen gezählt werden, welche nach Bade eine messbare Teilhabe an den zentralen Bereichen des (kulturell pluralen) gesellschaftlichen Lebens, zu dem auch die berufliche Ausbildung gehört, erkennen lassen (Bade, 2016, S. 4). Die Notwendigkeit, sich im Kontext der beruflichen Bildung mit Interkulturalität auseinanderzusetzen, ergibt sich darüber hinaus aus den Zielen der EU, mehr berufliche Mobilität und die Entwicklung eines wissensbasierten Wirtschaftsraums anzustreben (Beutner, 2007, S. 208). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass auch die Bildungswissenschaft zunehmend internationaler und transnationaler werden muss und viele Fragestellungen im Kontext der Globalisierung betrachtet werden müssen:

„Das bedeutet nicht, dass das Lokale nicht mehr wichtig ist, sondern dass das Lokale und das Partikulare als Teil der globalen Entwicklung zu sehen ist. Es bedeutet nicht, dass ‚die eigenen‘ kulturellen Bezüge nicht mehr wichtig sind, sondern dass die Ziele und Inhalte der allgemeinen Bildung sich nach den Leitideen der Gleichheit und Anerkennung, des Kulturrelativismus, der Sensibilität für sozial erzeugte Differenzen und der Notwendigkeit, trotz Differenzen zu verstehen und zu kommunizieren, zu richten haben.“ (Allemann-Ghionda, 2007, S. 41)

Allemann-Ghionda verweist im Folgenden darauf, dass die erwähnten sozial erzeugten Differenzen beispielsweise in der Rasse, körperlichen oder geistigen Behinderungen, Gender, Religion oder sexuelle Orientierung bestehen (Allemann-Ghionda, 2007, S. 32). Wird hierbei der Fokus auf die Kultur gerichtet, ist nachvollziehbar, dass die berufsschulische Ausbildung eine entscheidende Rolle besitzt, indem diese die gleichberechtigte Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen, trotz kultureller Heterogenität, begünstigen kann (Scherr, Janz & Müller, 2015, S. 9). Gleichzeitig kann für den Bereich der beruflichen Bildung eine defizitäre Diskussion um die Diskriminierung und Benachteiligung von Migrant*innen erkannt werden. Außerdem hat bisher eine Entkopplung von Herkunft und Bildungserfolg in zu geringem Umfang stattgefunden (Mecheril & Vorrink, 2017, S. 45-46; Scherr, 2015, S. 97).

Scherr erkennt eine widersprüchliche Aufgabe des Bildungssystems, insofern auch in der beruflichen Bildung niemand aufgrund der sozialen Herkunft, kollektiver oder individueller Merkmale benachteiligt werden sollte. Parallel ist aber der Anspruch zu erkennen, dass die direkten und indirekten Auswirkungen von sozialer Herkunft aktiv auszugleichen sind und somit sozial ungleiche Personen auch ungleich zu behandeln sind. Dies vollzieht sich, indem ungleiche Leistungen auch als ungleiche Leistungsunterschiede zertifiziert werden, um die Selektionsfunktion von (Aus-) Bildung zu erfüllen. Deshalb wird verstärkt gefordert, nach einem nichtdiskriminierenden Umgang mit Heterogenität in der Pädagogik zu streben. Nur dadurch können in gesellschaftlich heterogenen Strukturen, gleiche und individuelle Bildungschancen gewährleistet werden, indem unabhängig von Herkunft o. Ä. nur aufgrund der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit Positionen zugewiesen werden (Scherr, 2015, S. 97-98).

An dieser Stelle wird der Aspekt der Chancengleichheit im Kontext der Bildungsgerechtigkeit verdeutlicht, der bildungshistorisch verankert ist und einen engen Bezug zum Egalitätsideal der Gesellschaftsmitglieder als demokratischer Grundsatz aufweist. Dieser Grundsatz wird auch durch die Vielfalt an Antidiskriminierungsmaßnahmen (AGG, Chancengleichheit, Teilhabe) erkennbar, bei denen die Ausübung von individuellen Freiheiten, auf Kosten benachteiligter Gruppen vermieden werden soll, aber auch gesellschaftliche Vielfalt Wertschätzung und Schutz erfährt, indem individuelle Talente und Potentiale entfaltet werden können (Klose & Merx, 2017, S. 299). Wird der Grundsatz der Chancengleichheit auch auf den Bildungsbereich transferiert, erhält die Berücksichtigung von heterogenitätsrelevanten Fragestellungen eine besondere Relevanz, die durch Mecheril und Vorrink folgenderweise zusammengefasst wird:

„Chancengleichheit meint dabei die Beseitigung oder die möglichst umfassende Minderung von formellen und informellen, von kommunikativen, ökonomischen, sozialen, politischen, physischen und symbolischen Zugangs- und Teilnahmebeschränkungen im Bildungskontext, welche sich nachweislich in Unterschieden in der Leistungsperformanz in formellen Bildungsorganisationen, verkürzt zumeist als ‚Bildungserfolg‘ bezeichnet, ausdrücken.“ (Mecheril & Vorrink, 2017, S. 47)

Durch diese Forderung an Akteure im Bildungsbereich, dafür Sorge zu tragen, dass die beschriebenen primär-sozialisatorischen Ungleichheiten ausgeglichen werden und eine formelle gleiche Behandlung aller Lernenden, orientiert an deren Leistungen, vollzogen wird (Mecheril & Vorrink, 2017, S. 47), wird der Fokus auch auf Lehrende gelenkt um die Ungleichbehandlung und Diskriminierung in pädagogischen Kontexten zu überwinden. Dazu ist eine professionelle Auseinandersetzung mit pädagogischen Strategien erforderlich, die es ermöglichen, Vielfalt anzuerkennen und Ungleichheiten reflektiert und begründet zu rechtfertigen (Klose & Merx, 2017, S. 298). Im Kontext des professionellen Umgangs mit Heterogenität besteht ein erkennbares Defizit an empirischen Befunden und theoretischen Aspekten (Auernheimer, 2007, S. 31; Kramer, 2015, S. 39). Auch Scherr hält hinsichtlich dieser Erkenntnis folgende Aspekte für relevant:

„Für die bildungssoziologische und erziehungswissenschaftliche Forschung resultiert daraus die Herausforderung, durch empirische Forschung zu überprüfen, ob und ggf. wie eine am Konzept der Anerkennung von Heterogenität orientierte pädagogische Praxis zur schulinternen Überwindung diskriminierender Strukturen und Praktiken beiträgt sowie ob und ggf. wie dies zu veränderten Formen der Herstellung und Legitimationen von Ungleichheiten führt.“ (Scherr, 2015, S. 112)

Klose und Merx vertiefen diese Anforderungen für den Umgang mit Diskriminierung im pädagogischen Kontext, indem sie eine wesentliche Hürde in der subjektiven Diskriminierungswahrnehmung feststellen (Klose & Merx, 2017, S. 298). Dies ist ein Aspekt, der in die vorliegende Arbeit in Verbindung mit weiteren subjektiven Aspekten wie Kultur, Heterogenität oder pädagogischen Handlungen eingeht und einen wesentlichen Interessensschwerpunkt darstellt.

Basierend auf den erfolgten allgemeinen Darstellungen der unterschiedlichen Aspekte und Anforderungen von kultureller Heterogenität an das Bildungssystem und ihre Akteure, soll im Folgenden das darauf basierende Erkenntnisinteresse und die damit verbundene Zielsetzung konkretisiert werden.

1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit

Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse basiert auf den Ableitungen aus der dargestellten allgemeinen Problematik der Nicht-Diskriminierung in einer pluralistischen Gesellschaft für den berufsbildenden Bereich der Pflegepädagogik. Der konkrete und zentrale Erkenntnisgewinn liegt in der Ermöglichung eines professionellen Umgangs mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden im Feld der Pflegepädagogik. Hierbei soll durch eine empirische Generalisierung (Kategorisierung) ein induktives Bild von Aspekten einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz, sowie unterschiedliche pflegepädagogische Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden dargestellt werden. Diese besonderen pflegepädagogischen Handlungsstrategien stellen hierbei den erfolgreichen oder misslungenen Umgang mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden dar, dienen aber auch dazu, soziale Regelmäßigkeiten zu verstehen, um darauf aufbauend Elemente einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz i. S. von Konzepten, Kategorien und Begriffen, zu generieren (Kelle & Kluge, 2010, S. 17-18). Die Arbeit ermöglicht anschließend einen analytischen Bezug zu bestehenden Standards der Lehrendenbildung und zu den Professionskriterien, indem diese, basierend auf den generierten Kompetenzelementen, unter dem Fokus einer spezifischen Beachtung von interkulturellen Aspekten, betrachtet werden. Durch diesen analytischen Rückbezug wird ein Beitrag zur Professionalisierung von Pflegepädagog*innen angestrebt, indem neben der Darstellung von Aspekten einer pflegepädagogischen interkulturellen Kompetenz, i. S. der Qualifikationsentwicklungsforschung auf sich verändernde berufliche Anforderungsverschiebungen verwiesen wird.

„Tatsächlich jedoch handelt es sich bei der Früherkennung von Qualifikationsanforderungen darum, mit Hilfe eines Sets geprüfter, angepasster und verfeinerter Methoden bereits (in nuce) herausgebildete, aber bisher nicht hinreichend systematisierte und wahrgenommene Qualifikationen zu identifizieren.“ (Becker & Meifort, 2004, S. 54)

In diesem Beitrag zur Identifizierung von Qualifikationsanforderungen zeichnet sich die besondere Relevanz der Arbeit ab, da sich bisher kein Kompetenzmodell von Pflegepädagog*innen detailliert mit der interkulturellen Perspektive befasst hat bzw. diese explizit herausgestellt wurde. Gleichzeitig steigt die kulturelle Heterogenität in der pflegerischen Ausbildung bzw. ist schon eine sehr hohe kulturelle Heterogenität vorhanden (Statistisches Bundesamt, 2015, S. 8-10). Für das Anliegen der Forschungsarbeit ist somit eine hohe Praxisrelevanz zu erkennen

und die Möglichkeit gegeben, Impulse für den professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität in der Pflegeausbildung zu ermöglichen.

Das Erkenntnisinteresse distanziert sich von der Ansicht, die kulturell anderen besser verstehen zu wollen, um dadurch die interkulturellen Bedingungen in pädagogischen Prozessen zu verbessern. Die Vermittlung von Wissen über das Funktionieren der anderen in ihrer kulturellen Gebundenheit soll nicht allein primäre Beachtung finden. Statt Wissen um andere kulturelle Systeme anzustreben, soll Interkulturalität eher als Selbstverstehen in Handlungsprozessen aufgefasst werden, in denen Identitätsbildung für alle Beteiligten kontinuierlich vollzogen wird (Eß, 2010, S. 15). Dazu scheint ein Perspektivwechsel erforderlich, der nicht allein nach dem Umgang mit Heterogenität fragt, sondern reflexiv die Konstruktionen und Konzeptionen von Kultur (vgl. Kap. 2.1) sowie kulturspezifischen Handlungen ergründet. Somit werden für die Arbeit Pflegepädagog*innen selbst als Teil und wesentlicher Bedingungsfaktor der kulturellen Vielfalt aufgefasst (Lanfranchi, 2010, S. 234) und erhält interkulturelle Kompetenz einen Schwerpunkt als soziale Praxis (Mecheril, 2013, S. 23) sowie als dynamisches Modell (Leenen, Groß & Grosch, 2013, S. 110), in dem sich durch den Einfluss von Lernenden und Lehrenden, die interkulturelle Kompetenz abbildet. Hierbei wird die Relevanz der subjektiven Deutungs- und Handlungsmuster sowie die Selbstbeschreibungen der Pflegepädagog*innen im Kontext der unterschiedlichen Aneignungs- und pflegepädagogischen Handlungsprozesse deutlich, um Aufschluss über die Angemessenheit, Wirkung und Funktion der individuellen Konstrukte zu erlangen (Mecheril, 2013, S. 26).

Da der Forschungsstand auch bezüglich der Verbindung zwischen den eigenen kulturellen Hintergründen der Pflegepädagog*innen und deren Einfluss auf eine interkulturelle Kompetenz als unzureichend zu erachten ist (Rose, 2012, S. 39), bildet dieser Aspekt einen weiteren Fokus der Arbeit. In diesem Kontext ist für den Bereich der pädagogischen Sozialisation ein Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Handeln, Akkulturationseinstellungen, Autoritätsneigungen und selbst erfahrener sozialer Unterstützung zu erkennen (Wagner, Dick, Petzel & Auernheimer, 2001, S. 38), der sich auf die Entwicklung einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz auswirkt. In dieser Erkenntnis ist eine weitere Zielstellung der Arbeit begründet, welche den Entwicklungsprozess der pflegepädagogischen interkulturellen Kompetenz perspektiviert.

Durch die folgende leitende Forschungsfrage, soll zusammenfassend eine Abgrenzung des Forschungsfeldes sowie eine Konkretisierung des Erkenntnisinteresses ermöglicht werden.

Durch die Arbeit wird folgende zentrale Fragestellung beantwortet:

Welche Elemente kennzeichnen die spezifische interkulturelle pflegepädagogische Kompetenz?

Unter dieser zentralen Fragestellung lassen sich folgende Differenzierungen erkennen, die ebenfalls im Zuge der Arbeit beantwortet werden:

- Welche Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden herrschen bei Pflegepädagog*innen vor?
- Wie wird die interkulturelle pflegepädagogische Kompetenz durch die Pflegepädagog*innen beschrieben?
- Welche Rückschlüsse hinsichtlich der interkulturellen pflegepädagogischen Perspektive, können in die Richtung der Standards der Lehrendenbildung und der Professionskriterien gezogen werden?

Die Beantwortung der dargestellten Fragestellungen erfordert ein systematisches Vorgehen, welches das folgende Kapitel auf einer allgemeinen Ebene beschreibt, um vorab Zusammenhänge und aufbauende Elemente nachvollziehen zu können.

1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zehn Kapitel. Hierbei legen die Kapitel zwei bis vier die Grundlagen für die theoretischen Annahmen der Analyse von interkulturellen pflegepädagogischen Aspekten. Die Kapitel fünf bis sieben ermöglichen den Nachvollzug der theoretischen Fundierung des methodischen Vorgehens sowie die tatsächliche Durchführung der Datenerhebung. Anschließend stellt Kapitel neun die erzielten Ergebnisse dar, welche im Kapitel zehn diskutiert werden und darauf basierend einen Ausblick in das Feld der Pflegepädagogik ermöglichen.

Kapitel zwei stellt die zentralen Begriffe Kultur, kulturelle Heterogenität, Diversity und interkulturelle Verständigung dar, um eine Basis zu schaffen, auf der sich das empirische Vorgehen begründen lässt. Hierbei werden Aspekte dargestellt, die den Kulturbegriff als allgemeines und flexibles Konstrukt abbilden. Damit verbunden wird ein Zugang zu individuellen Elementen eines flexiblen und individuellen Kulturkonstruktes ermöglicht. Im folgenden Unterkapitel wird der Heterogenitätsbegriff zuerst auf der allgemeinen Ebene betrachtet, um Konstruktionsmerkmale von Heterogenität für den pädagogischen Kontext zu erkennen. Im darauffolgenden

Unterkapitel wird der Fokus auf die im Vordergrund der Arbeit stehende Perspektive der kulturellen Heterogenität gerichtet, um spezifische Elemente abzubilden die kulturelle Heterogenität darstellen. Unterschiedliche Impulse des Diversity-Konzeptes stellen das Zentrum des folgenden Unterkapitels dar, welches im Aspekt der Diversity-Education eine Konkretisierung des allgemeinen Diversity-Begriffes für den Bildungsbereich ermöglicht. Das Kapitel schließt mit dem zentralen Element der interkulturellen Verständigung, welches durch den Impuls der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas eine besondere Bereicherung erfährt.

Kapitel drei stellt die pädagogische Professionalität in das Zentrum, um eine weitere Basis für das empirische Vorgehen zu generieren. Hierbei werden im ersten Unterkapitel unterschiedliche Ansichten zu Professionsmerkmalen auf einer allgemeinen Ebene dargestellt und der Aspekt der professionellen Hinwendung zu den Lernenden als wesentliches Professionskriterium für den Umgang mit kultureller Heterogenität hervorgehoben. Anschließend werden unterschiedliche Bestimmungsansätze für die spezifische Professionalität von Lehrenden herausgearbeitet, um darauf basierend die Anforderungen an die professionelle pädagogische Identität darzustellen. Das folgende Unterkapitel stellt, ausgehend von unterschiedlichen Professionskriterien, einen Transfer in die Anforderungen der kulturellen Heterogenität der Lernenden dar. Hierfür werden zuerst pädagogische Handlungssituationen als Indikatoren für kompetentes Handeln konkretisiert und darauf aufbauend Kompetenzen untersucht, welche in Handlungssituationen, die einen interkulturellen Kontext aufweisen, besondere Relevanz haben. Im folgenden Unterkapitel wird ein Bezug zur Lehrendenkompetenzforschung hergestellt, indem Erkenntnisse aber auch Anforderungen dieser Forschungsrichtung im Kontext der kulturellen Heterogenität dargestellt werden. Das darauffolgende Unterkapitel vertieft den Aspekt der Standards innerhalb der Lehrendenbildung und arbeitet darauf basierend unterschiedliche Handlungsfelder und Kompetenzen von Lehrenden heraus. Das Kapitel schließt mit einer spezifischen Betrachtung des Feldes der Pflegepädagogik. Hierbei werden unterschiedliche Entwicklungsperspektiven und Anforderungen der Pflegepädagogik dargestellt. Anschließend wird der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik als Professionalisierungsinstrument der Pflegepädagogik in einen Kontext mit den Standards der Lehrerbildung gesetzt, um einen Rückbezug zu den dargestellten Professionskriterien zu ermöglichen.

Kapitel vier thematisiert die interkulturelle Kompetenz, als ein weiteres grundlegendes Element des theoretischen Bezugsrahmens der Arbeit. Hierbei ermöglicht das erste Unterkapitel eine Konkretisierung des allgemeinen Kompetenzbegriffs, indem die Aspekte der Fähigkeiten und der Qualifikationsbegriff in einen Zusammenhang gesetzt werden. Darauf erfolgt ein Transfer der Erkenntnisse für die Spezifika der pädagogischen Kompetenz, indem unterschiedliche Anforderungen an Lehrende dargestellt werden und darauf basierend Elemente

einer pädagogischen Kompetenz abgeleitet werden. Hierbei werden auch unterschiedliche Bezüge, in die unter Kapitel drei dargestellten Professionskriterien ermöglicht und damit die Verortung der Pflegepädagogik als eigenständige pädagogische Profession gestärkt. Zusätzlich ermöglicht das Unterkapitel Rückschlüsse auf fördernde Faktoren der Kompetenzerneuerung in den Prozessen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden. Das darauffolgende Unterkapitel perspektiviert zuerst die Spezifika einer allgemeinen interkulturellen Kompetenz und stellt darauffolgend neben weiteren Aspekten einer interkulturellen pädagogischen Kompetenz, die hohe Relevanz der kommunikativen Fähigkeiten sowie der Reflexionskompetenz dar. Das abschließende Unterkapitel ermöglicht die Konkretisierung der vorangegangenen Überlegungen im Modell des interkulturell professionellen pädagogischen Handelns von Nicole Kimmelmann, welches für die theoretische Fundierung der Arbeit einen zusammenfassenden und abschließenden Charakter aufweist.

Kapitel fünf fundiert durch unterschiedliche Impulse das methodische Vorgehen der Arbeit. Hierbei werden im ersten Unterkapitel unterschiedliche Aspekte des qualitativen Forschungsdesigns betrachtet, um dieses als ein geeignetes Vorgehen darzustellen. Das folgende Unterkapitel erweitert die theoretische Fundierung des methodischen Vorgehens, indem zunächst allgemeine Impulse der Hermeneutik betrachtet werden, welche durch weitere Impulse der objektiven Hermeneutik eine hilfreiche Vertiefung erfahren. Anschließend erfolgen spezifische Ableitungen für das methodische Vorgehen. Das darauffolgende Unterkapitel stellt den Deutungsmusteransatz als zweite Vertiefung der theoretischen Fundierung des methodischen Vorgehens dar, indem methodische Spezifika im Kontext der Deutungsmuster dargestellt werden. Darauf basierend erfolgen konkrete Ableitungen für das methodische Vorgehen aus dem Ansatz der Deutungsmusteranalyse.

Das **sechste Kapitel** konkretisiert die theoretische Fundierung der Arbeit, indem das erste Unterkapitel eine Basis der Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität für das methodische Vorgehen herstellt und darauf aufbauend die interne und externe Studiengüte detaillierte betrachtet. Das folgende Unterkapitel ermöglicht eine Vertiefung des methodischen Prinzips der Offenheit, welches für die vorliegende Arbeit hohe Relevanz aufweist, und setzt diese im folgenden Kapitel in einen Bezug zu den unter den Kapiteln zwei bis vier dargestellten Aspekten des theoretischen Vorwissens. Zusätzlich werden in diesem Unterkapitel die konkreten Auswirkungen des Vorwissens auf die Datenerhebung und Datenanalyse dargestellt und hergeleitet, wie sich der Umgang mit diesem Wissen an verschiedenen Stellen im methodischen Vorgehen konkret vollzogen hat. Das Kapitel schließt mit einem forschungsethischen Fokus, indem umfänglich relevante ethische Aspekte mit dem methodischen Vorgehen verknüpft werden.

Kapitel sieben stellt die Erhebungsmethode der leitfadengestützten Interviews in einen Kontext mit dem vorliegenden Erkenntnisinteresse. Hierbei ermöglicht das erste Unterkapitel den Nachvollzug dieser Erhebungsmethode als geeignetes methodisches Vorgehen. Um diese Nachvollziehbarkeit zu sichern, wird im folgenden Unterkapitel die Konstruktion des Interviewleitfadens detailliert dargestellt, indem u. a. ein Kontext zum theoretischen Vorwissen hergestellt wird. Das Kapitel schließt mit einer detaillierten Darstellung der Kriterien des geplanten Samplings und stellt weiterführend den Prozess der Akquise der Interviewteilnehmenden dar, um die Generierung des tatsächlich erreichten Samplings nachvollziehbar darzustellen.

Kapitel acht stellt die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Datenauswertung in das Zentrum und ermöglicht den Nachvollzug der Eignung dieses Analyseverfahrens für die Datenanalyse. Hierfür wird im ersten Unterkapitel die Generierung der Transkripte dargestellt. Darauf folgt im nächsten Unterkapitel das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, wobei die Grundtechniken der Inhaltsanalyse eine besondere Vertiefung erfahren. In diesem Kontext stellt das darauffolgende Unterkapitel die Aspekte dar, die ausschlaggebend für die Erstellung des Kodierleitfadens waren, welcher eine weitere wesentliche Grundlage für die Datenanalyse darstellt. Das Kapitel schließt, indem die unterschiedlichen induktiv gewonnenen Kategorien generiert werden. Hierbei werden sowohl die Aspekte dargestellt, die das Kategoriensystem in seiner Vielseitigkeit bedingen, als auch die Aspekte, welche unterschiedliche Reduzierungen des Kategoriensystems ermöglichten.

Kapitel neun stellt die Ergebnisse der Datenanalyse, als Zentrum des methodischen Vorgehens und der Arbeit generell, dar. Hierfür werden jeweils in den unterschiedlichen Unterkapiteln die generierten Kompetenzelemente dargestellt. Dies geschieht, indem die unterschiedlichen Kompetenzfacetten, die ein Kompetenzelement fundieren, detailliert abgebildet werden und dabei auf der inhaltlichen Ebene, durch die konkreten Beschreibungen der Handlungsstrategien, Handlungsbegründungen und Ziele den Nachvollzug der Kompetenzelemente einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz ermöglichen.

In **Kapitel zehn** werden die Ergebnisse der Arbeit in einen Kontext zu unterschiedlichen Vorannahmen aus den Kapiteln zwei bis vier dargestellt und darauf basierend ein Ausblick in aktuelle Kontexte vorgenommen. Dazu erfolgt im ersten Unterkapitel eine Diskussion der Kompetenzelemente, um einen Rückbezug zum Erkenntnisinteresse der Aspekte einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz herzustellen. Darüber hinaus erfolgt eine Diskussion der einzelnen Kompetenzelemente bzw. Kompetenzfacetten, um strukturelle Erkenntnisse zu gewinnen. Die folgenden Unterkapitel spiegeln die Ergebnisse der Arbeit an den dargestellten Aspekten des Kulturkonzeptes, der Diversity-Education, den Impulsen der pädagogischen Professionalität und den dargestellten Ableitungen unterschiedlicher interkultureller Kompetenzmodelle. Im Anschluss daran werden unterschiedliche Aspekte des methodischen

Vorgehens kritisch reflektiert. Das Kapitel schließt mit einem Ausblick, der eine Verknüpfung mit notwendig erscheinenden Forschungsthematiken ermöglicht.

2 Grundlegende theoretische Aspekte und deren Verbindungen

2.1 Aspekte des Kulturbegriffs

2.1.1 Definitionsperspektiven des Kulturbegriffs

Im Bestreben eine einheitliche Definition des Kulturbegriffs zu generieren, wird deutlich, dass unterschiedlichste Definitionen desselben existieren, die unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. So beschreibt beispielsweise Maletzke die verschiedenen Dimensionen von Kultur als soziale Interaktion sowie geistige und materielle Produkte (Maletzke, 1996, S. 16). Wagner vertieft den Aspekt der kulturellen Dimensionen, indem er unterschiedliche Teilbereiche von Kultur analysiert und durch unterschiedliche Kulturdimensionen die jeweiligen Kulturen charakterisiert. Hierbei entwickelt er die in Interdependenz befindlichen **materiellen, sozialen und mentalen Dimensionen**, die der Kulturbegriff aufweist. Die Generierung der Kulturdimensionen vollzieht sich durch den Vergleich von Merkmalsausprägungen, die eine Gegenüberstellung ermöglichen, indem Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten dargestellt werden. Kritisch ist hierbei anzumerken, dass Kulturdimensionen immer eine gewisse Reinform implizieren, die in der Realität stets ineinander verlaufen und in einer kontinuierlichen Entwicklung zu erkennen sind (Wagner, 2017, S. 21-33). Im Kontext der Explikation des Kulturbegriffs wird darüber hinaus erkennbar, dass Kulturdimensionen nicht immer beobachtbar sind, sondern stets eine Möglichkeit darstellen, um einen Zugang zum Kulturverständnis von Individuen zu erhalten (Wagner, 2017, S. 17-20).

Ein zweiter Schwerpunkt hinsichtlich der Definitionen des Kulturbegriffs, ist in einer Betonung der systemhaften **Orientierungsfunktion** der Lebenswelt zu erkennen. Hierbei dient Kultur als ein sozialer Orientierungsrahmen, indem Situationen, Menschen und Gegenstände in der jeweiligen Konstellation Sinn verliehen wird, um Handlungsfähigkeit herzustellen. Diese Sinnverleihung kann mit Deutungen und Deutungsmustern gleichgesetzt werden, welche die Wahrnehmung beeinflussen. Der Kulturbegriff erweist sich hierbei als ein soziales Konstrukt, indem Menschen in Gruppen eingeteilt werden können (z. B. Minderheiten und Mehrheiten). Daraus kann eine Grenzziehung von Gemeinschaft resultieren, in der das Eigene vom Fremden getrennt wird. Beispiele für die Orientierungsfunktion des Kulturbegriffs i. S. der Herstellung einer ethnisch-kulturellen Homogenität, können in den begrifflichen Verwendungen des nationalen Selbstverständnisses oder dem Begriff der Nation erkannt werden (Lütje-Klose & Löser, 2013,

S. 138-139; Nohl 2014, S. 35; Wagner, 2017, S. 16-17). Diesen Aspekt fundiert Donnerstag folgenderweise:

„Kultur ist [...] die Gesamtheit der Vorstellungen, Werte und Normen, mit denen Gruppen von Menschen die Wirklichkeit mit verstehbarem Sinn ausstatten. Dieses System dient sowohl dem Zusammenhang nach innen als auch der Abgrenzung nach außen. Es findet seinen Niederschlag im als selbstverständlich gelebten Alltag, aber auch in allen symbolischen Repräsentationssystemen, in Erzählungen, Bildern, Ritualen, Sitten und Gebräuchen. Ein derartiges Kultursystem erscheint den Mitgliedern der Gemeinschaft über seine Dauer als natürlich. Es gibt den Mitgliedern der Kulturgemeinschaft seinen Platz, seine Aufgabe und Rolle. Als solches bildet es eine Tradition heraus, die nicht durch individuelle Abweichung des Einzelnen gestört werden kann, da damit auch das Gesamtsystem in Frage gestellt wird. Traditionelle Kulturen geben dem Einzelnen Identität, die somit nicht primär individualistisch ist.“ (Donnerstag, 2007, S. 161)

In der Definition von Jürgen Donnerstag erscheint der Kulturbegriff eher starr, durch Traditionen geprägt und weist den unterschiedlichen Personen eine feste Rolle innerhalb des kulturellen Systems zu. Trotzdem kann diese Definition von Kultur beispielhaft die vielseitigen Facetten erkennen lassen, die Beutner in weiteren Kulturdefinitionen erkennt und darauf basierend auf drei Komponenten verweist, welche den unterschiedlichen Definitionen des Kulturbegriffs zu eigen sind. Alle Kulturdefinitionen perspektivieren das Kulturkonzept unter einer **individuellen Komponente**, beziehen aber auch die **lebensformbezogene Komponente** ein i. S. der Gesamtheit der Lebensweisen eines Volkes und verweisen als dritten Aspekt auf ein **System von Regeln, Mustern für das eigene und fremdes Verhalten** (Beutner, 2007, S. 209-211). Diese Erkenntnis zusammenfassend, kann der Kulturbegriff in einer erweiterten Sichtweise als den jeweiligen Kulturen inhärente Wissens-, Zeichen- und Symbolsystem verstanden werden, in denen es den Menschen möglich wird, ihrem Leben Sinn und Bedeutung zu verleihen. In einem solchen Netz kultureller Bedeutungen denken, fühlen und handeln Menschen, wenngleich diese Bedeutungen sich verändern. Konkreter können als beispielhafte Faktoren für das beschriebene kulturelle Bedeutungsnetz kulturelle Auffassungen der Lebensgestaltung, der Bedeutung von Familie, Scham oder unterschiedliche Formen der Konfliktlösung erkannt werden (Wagner, 2017, S. 33-35).

Anhand dieser Beispiele wird nachvollziehbar, dass diese sinngebenden Systeme kulturell unterschiedlich ausgeprägt sind und eine zu geringe Beachtung dieser kulturellen Differenzen zu Konflikten führen kann, wenn kulturelle Aspekte im Miteinander von Kulturen unterschlagen oder vernachlässigt werden bzw. stark ausgeprägte kulturelle Ausprägungen aufeinandertreffen. Um den unterschiedlich ausgeprägten kulturellen Dimensionen auch auf der individuellen Ebene Rechnung zu tragen, erscheint die Verwendung eines allgemeinen Kulturbegriff notwendig, der die Dynamik und Situationsgebundenheit sowie strukturelle Bedingungen, in denen sich Kultur zeigt, berücksichtigt. Darüber hinaus ermöglicht ein allgemeiner Kulturbegriff, den Anforderungen einer kulturell heterogenen Gesellschaft mit all ihren vielseitigen Individualisierungstendenzen Rechnung zu tragen. Die in einem allgemeinen Kulturbegriff deutlich werdende Kombination von Individualisierung und kulturellen Zugehörigkeiten ist besonders

in kulturell heterogenen Gesellschaften wie Deutschland in Form von multiplen kulturellen Zugehörigkeiten zu erwarten (Straub & Chakkarath, 2010, S. 196). Darin ist ein wesentlicher Fokus der Arbeit zu erkennen, indem davon ausgegangen wird, dass auch die Lernenden in den pflegerischen Ausbildungen außerhalb fester traditioneller kultureller Formen leben und dieser Aspekt innerhalb der pflegerischen Ausbildung Beachtung finden muss, um kein Konfliktpotential zu generieren.

2.1.2 Begründungsperspektiven eines flexiblen Kulturbegriffs

Den dargestellten Aspekten eines traditionellen Kulturentwurfs steht ein notwendig erscheinender flexibler Kulturbegriff gegenüber, der wie der allgemeine Kulturbegriff kaum einheitlich zu definieren ist. Ein flexibler Kulturbegriff ist stets in Abhängigkeit des jeweiligen Verwendungskontext zu definieren und stellt sich auch aus der historischen Perspektive als höchst wandelbar und jederzeit modifizierbar dar (Donnerstag, 2007, S. 161; Radtke, 2017, S. 64; Wagner, 2017, S. 15-16). Diese Definitionsproblematik stellt aber gleichzeitig das erkennbare Ermöglichungspotential dar, in dem durch einen flexiblen und dynamischen Kulturbegriff ein kontinuierlicher Kurationsprozess von Kultur erkennbar wird. Flexibel bezeichnet hierbei den Prozess des kontinuierlichen Wandels bzw. der kontinuierlichen Kuration.

Da an dieser Stelle eine fassbare und einheitliche Definition des flexiblen und sich in kontinuierlicher Kuration befindlichen Kulturbegriffs nicht zielführend erscheint, sollen die Ursachen dieses Kurationsprozesses konkretisiert werden.

Die Ursache des kontinuierlichen Kurationsprozesses sowie die wechselseitige Interdependenz liegt darin begründet, dass jeder Mensch stets den eigentlichen zentralen Bestandteil von Kultur darstellt, indem er als kulturelles Wesen durch Kultur geprägt wird, gleichzeitig aber Kultur kontinuierlich beeinflusst und auf der prozeduralen Ebene weiterentwickelt (Wagner, 2017, S. 15). Kultur kann somit als Resultat menschlicher Tätigkeit und zugleich als deren Voraussetzung definiert werden. Durch die Beachtung dieser Tatsache und unter Einbezug der vielseitigen Aspekte des individuellen kulturellen Verhaltens erscheint an dieser Stelle der flexible Kulturbegriff geprägt von komplexen und flexiblen Bedeutungsgehalten sowie von hoher diskursiver Beweglichkeit (Radtke, 2017, S. 64). Diese Diskursivität bezeichnet Auernheimer als **reflexive Sichtweise**, indem Menschen den Kulturbegriff reflexiv und individuell nutzen. Hierbei werden bestimmte Regeln und Codes übernommen, indem beispielsweise Traditionen unterschiedlich ausgelegt werden und damit einen individuell unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad aufweisen können (Auernheimer, 2007, S. 14-15). In dem Aspekt der individuellen Übernahme und Auslegung kultureller Bestandteile ist ein Gegensatz zum eher geschlossen und starr wirkenden Kulturbild von Donnerstag zu erkennen, indem darauf

verwiesen wird, dass die Orientierungsfunktion von Kultur nur begrenzt eine individuelle bzw. reflexive Auseinandersetzung mit den orientierungsgebenden kulturellen Elementen ermöglicht. Für die Arbeit wird darauf basierend erkenntlich, dass der flexible Kulturbegriff in seinem reflexiven Charakter eindeutige emanzipatorische Möglichkeiten für die Individuen darstellt und somit als geeignete Fundierung erscheint.

2.1.3 Zugänge zum individuellen Kulturverständnis

Durch einen allgemeinen und flexiblen Kulturbegriff, kann ermöglicht werden, dass individuelle Deutungen wie in Auernheimers Beispiel dargestellt, stärker fokussiert werden können um die individuellen Deutungen von Kultur sowie kulturspezifische Handlungen und Handlungsmuster zu verstehen. In diesem Bestreben ermöglicht Radtke eine Annäherung an diese individuelle Perspektive von kulturellen Ansichten, indem durch Diskurse (in Form von Texten bzw. Symbolsequenzen) oder auf der Ebene routinierter sozialer Praktiken, Kultur situiert wird und damit für Außenstehende beobachtet und verstanden werden kann. Somit kann das Verständnis der subjektiven Verstehensspielräume, im Diskurs und durch eine interpretative Leistung erfolgen, um die unterschiedlichen Bedeutungsgehalte der Kulturkonzipierungen zu verstehen.

„Kultur ist ein Signifikant, eine beobachterabhängige Unterscheidung, eine Beobachtungsweise der Wirklichkeit, die nicht ohne strategische Absichten in die Kommunikation einfließt, mit der soziale und psychische Systeme reflexiv sich selbst und ihre Umwelt beschreiben. Zugreifen können die Beobachter dazu auf eine Semantik, einen gepflegten Vorrat aus bewährten Sinnfragmenten, mit denen Handlungen, Ereignissen und Gegebenheiten Bedeutungen zugewiesen werden.“ (Radtke, 2017, S. 64)

Radtke spezifiziert den dargestellten möglichen Zugang zum individuellen Kulturverständnis, vor dem Hintergrund der Definitionsschwierigkeiten eines einheitlichen Kulturbegriffs, indem er nach dem konkreten Umgang mit Kultur in erziehungswissenschaftlichen Kontexten fragt, beispielsweise wenn es um einen kompetenten Umgang mit kultureller Heterogenität geht (Radtke, 2017, S. 63-65). In dieser spezifischen Betrachtung des Umgangs mit kultureller Heterogenität ist ein weiterer fundierender Aspekt der Arbeit zu erkennen, da er pragmatische und strukturalistische Ansichten über den Kulturbegriff zusammenfassend davon ausgeht, dass kulturelle Praktiken sich zu Deutungs- und Handlungsmustern i. S. von Semantiken, Routinen und Ritualen verfestigen und die Aspekte eines allgemeinen und flexiblen Kulturverständnisses erkennen lassen. Daraus generieren sich auf einer nächsten, höheren Ebene diskursive Ordnungen (Sinnordnungen) und Institutionen (Familie, Recht), die gewisse gesellschaftliche Regelungen vorgeben. In Rückbezug zur beschriebenen Interdependenz im Kontext des kontinuierlichen Kurationsprozesses von Kultur, wird hier eine induktive Konnotation dieses Prozesses verdeutlicht, indem die Deutungs- und Handlungsmuster die Grundlage des Kurationsprozesses darstellen, bevor diese Aspekte institutionalisiert werden.

Um Zugang zu individuellen Aspekten über Kultur zu erhalten, erscheint Kommunikation über diese Aspekte von grundlegender Bedeutung. Dabei kann Kommunikation beispielsweise die regelhafte Beschreibung von flüchtigen Ereignissen darstellen, welche die einzelnen Individuen eventuell nicht als Kultur beschreiben würden, sondern nur von Beobachtern als kulturelles Muster identifiziert werden kann. Somit wird Kultur auch als individuelles Bündel von immateriellen, stellenweise widersprüchlichen Erwartungen deutlich, welche Kommunikation beeinflussen (Prinzipien, Werte) aber erst durch Kommunikation ausgedrückt werden können (Radtke, 2017, S. 63). Hier ist ein weiterer Verweis in einen gewissen Kurationsprozess zu erkennen, der an dieser Stelle eine Betonung der Kommunikation über Kultur erfährt. Ebenfalls lässt sich eine weitere Interdependenz erkennen indem Kommunikation über Kultur durch die beteiligten Personen und deren kulturelle Prägung bedingt ist, zugleich aber erst durch die Kommunikation ein Kulturverständnis ermöglicht werden kann. Diese Feststellung fundiert erneut die Notwendigkeit, bei der Betrachtung von Kultur den Fokus auf ein allgemeines, flexibles und durch vielseitige individuelle Aspekte geprägtes Kulturbild zu richten.

An dieser Stelle wird ebenfalls erkennbar, dass Kommunikation und spezifischer, die Kommunikation im kulturellen Kontext einen zentralen Aspekt darstellt, um individuelle Ansichten und Deutungen von Kultur nachvollziehen zu können. Da diese spezifische interkulturelle Verständigung eine hohe Relevanz für die Arbeit darstellt, werden unterschiedliche Faktoren der interkulturellen Verständigung in Kapitel 2.5 vertiefender betrachtet. Ebenso wird eine erste Ableitungen für das methodologische Vorgehen der Arbeit ermöglicht, indem basierend auf den dargestellten Erkenntnissen, eine Anlehnung an den methodologischen Vorgehensweisen der Kulturpsychologie sinnvoll erscheint indem ein interpretatives, hermeneutisches Sinnverstehen verfolgt wird (vgl. Kap. 5), um das Verständnis unterschiedlicher und individueller Ansichten über den Kulturbegriff nachvollziehen zu können (Straub & Chakkarath, 2010, S. 197).

Im Kontext der Betrachtungen um den Kulturbegriff basiert die Arbeit auf der Ansicht, dass ein allgemeines, flexibles und individuelles Verständnis des Kulturbegriffs verfolgt werden muss und starre bzw. die individuellen Möglichkeiten einschränkende Kulturkonzeptionen, als ungeeignet erscheinen. Diese Fokussierung ermöglicht das individuelle, lebensformbezogen kulturelle Aspekte erkannt werden können, welche die Grundlage für ein System darstellen, welches über zahlreiche dynamische und flexible Facetten verfügt. Hierbei erscheinen die reflexiven Aspekte wie das Verständnis eines kontinuierlichen Kurationsprozesses des Kulturbegriffs besonders relevant, um sich diskursiv und kommunikativ an die individuellen Kulturkonzeptionen annähern zu können.

Einen weiteren fundierenden Charakter für die vorliegende Arbeit hat das Konzept der Heterogenität, welches in den folgenden Ausführungen detaillierte Betrachtungen erfährt.

2.2 Aspekte des Heterogenitätsbegriffs

2.2.1 Heterogenität im Bildungskontext

Trotzdem der Heterogenitätsbegriff zunehmend einen festen Orientierungspunkt im Kontext der Erziehungswissenschaft darstellt (Budde, 2017, S. 13-14), sind in der Konkretisierung von Heterogenität unterschiedliche und unscharf erscheinende Aspekte erkennbar. Wird die Geschichte der Pädagogik unter dem Fokus der Heterogenitätsdiskussion betrachtet, wird deutlich, dass die Diskussion um Heterogenität schon immer ein zentrales Thema für Bildungseinrichtungen und Lehrende war. Dies ist beispielsweise bei Herbarts „Verschiedenheit der Köpfe“ als Hauptfokus des Unterrichts erkennbar, oder dem Ansatz von Comenius, welcher die Forderung aufstellte, Unterricht auf die mittleren Begabungen der Lernenden auszurichten. Durch diese beiden Beispiele wird schon früh in der Geschichte der Pädagogik eine didaktische Ausrichtung an einem Homogenitätskonstrukt deutlich, bei dem Heterogenität als störend und somit bearbeitungsbedürftig erscheint. Eine gezielte und erkennbare Auseinandersetzung mit einzelnen Heterogenitätskategorien, die als strukturgebend bearbeitet wurden z. B. in der Schaffung von geschlechtshomogenen Bildungseinrichtungen, wird durch Biederbeck und Rothland beschrieben. Diese erkennen einen weiteren, auslösenden Impuls für die Heterogenitätsdiskussionen durch die rasant ansteigende Zahl an Lernenden aus anderen Kulturkreisen. Dabei stellt die zunehmende Komplexität der Interdependenz von unterschiedlichen kulturellen Aspekten der Lernenden den zentrale bearbeitungsbedürftigen Fokus der unterschiedlichen Konzepte und erziehungswissenschaftlichen Bemühungen dar (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 224).

2.2.2 Heterogenitätsfacetten

Die Frage nach einem professionellen pädagogischen Umgang mit Heterogenität stellt im Angesicht der dargestellten historischen Perspektive kein neues Phänomen dar, wurde aber unter der Beeinflussung unterschiedlicher Aspekte, wie beispielsweise der gesellschaftlichen Entwicklung, immer wieder aufs Neue und unterschiedlich wahrgenommen. Ausschlaggebend ist dabei die Erkenntnis, dass der professionelle pädagogische Umgang mit Heterogenität als Produkt von (pädagogischen) Beobachtungen und Beobachtungsprozesse erkannt werden kann und somit eine subjektive Konnotation aufweist. Darauf basierend verfügt der Heterogenitätsbegriff über eine soziale Dimension und eine zeitlich veränderbare Dimension in Form eines subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsmuster beispielsweise als Chance oder Belastung, soziale Ungleichheit oder in der pädagogischen Bewertung von Unterschieden als

didaktische Herausforderung, die bis in den aktuellen Diskurs hineinreichen (Walgenbach, 2017, S. 7-26). Hierbei zeichnet sich ab, dass der Heterogenitätsbegriff ein Sammelbegriff zu werden droht, der vielseitige pädagogische Probleme beschreibt, welche konkret gelöst werden sollen, bei einem gleichzeitigen Zustand der Unbestimmtheit und Offenheit (Waburg, Schurt, Mehringer & Strasser, 2016, S. 11).

Unter einem differenzierteren pädagogischen Fokus lassen sich unterschiedliche Formen von Heterogenität unter dem pädagogischen Fokus erkennen, welche dabei die beschriebene Problemhaftigkeit und Bearbeitungsbedürftigkeit deutlicher erkennen lassen. Hierbei werden zentrale Ungleichheitsdimensionen durch den sozioökonomischen Status bzw. Milieu, Behinderung, kulturell-ethnischer Hintergründe und dem Geschlecht beschrieben (Hartwig, Schwabe & Gebauer, 2018, S. 180), oder es erfolgt eine Beschreibung von Heterogenität in Bezug auf fähigkeitsbezogenen Differenzen von Lernenden (Budde, 2017, S. 14). Ebenso stellt die Kombination von leistungsbezogenen Differenzierungen und Prozessen der sozialen Differenzierung eine Form der Heterogenitätskonstruktion dar, die erst durch pädagogische Handlungen generiert wird und die Gefahr in sich birgt, im Bildungsverlauf Bildungsungleichheiten zu erzeugen, die beispielsweise in problematischen Schullaufbahnen und der damit verbundenen sozialen Stigmatisierung erkennbar werden können (Budde, 2017, S. 15-16; Kramer, 2015, S. 40).

Im Kontext der beschriebenen vielseitigen Heterogenitätsdimensionen, wird nachvollziehbar, dass diese Dimensionen in einer Verbindung zueinanderstehen und Schnittmengen erkennbar sind. Somit können die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern erfordern auch die Beachtung der komplexen Beziehungen und Abhängigkeiten die als Resultat weitere Ungleichheiten generieren können (Hartwig, Schwabe & Gebauer, 2018, S. 180).

Die Vielseitigkeit des Heterogenitätsbegriffs und die damit verbundene Unschärfe führt dazu, dass in den unterschiedlichsten Diskussionen stets eine Betonung und Betrachtung von Heterogenität unter dem Einfluss des jeweiligen Blickwinkels (politisch, betriebswirtschaftlich oder pädagogisch) erfolgt, in denen der angemessenen Umgang mit individuellen und kollektiven Unterschieden im Fokus steht. Begründet durch diesen disziplinären Diskussionskontext erscheinen somit die Bezugsgrundlagen ausschlaggebend für die jeweilige Auffassung von Heterogenität als problematisch oder auch Potential für den jeweiligen Bezugsrahmen. So fokussiert beispielsweise die betriebswirtschaftliche Perspektive die Akzeptanz der Mitarbeitenden untereinander oder die Beziehung zwischen Mitarbeitenden und Kunden. Die politische Perspektive hingegen fokussiert unter dem Aspekt der Heterogenität den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Ermöglichung von Gerechtigkeit (Scherr, 2015, S. 95-96). Für die Arbeit stellt die Erziehungswissenschaft die Bezugsgrundlage dar und soll als Basis für

Ansichten über den Heterogenitätsbegriff dienen. Dabei treten die Forschungsergebnissen der Studien TIMSS, PISA und IGLU in den Vordergrund, indem diese feststellen, dass auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext, keine angemessenen Strukturen für den Umgang mit Heterogenität erkennbar werden. Die Studien fundieren im diesem Kontext auch die beschriebene Annahme einer Homogenitätsorientierung (vgl. Kap. 2.2.1) des deutschen Schulsystems, während in anderen Ländern eher eine Orientierung an der Homogenität der Lerngruppen zu beobachten ist (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 225; Nohl, 2014, S. 23).

Für den Bereich des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität stellt sich zuerst ein Widerspruch dar, indem zum einem Bildungseinrichtungen der Heterogenität der Lernenden professionell begegnen sollen, im gleichen Moment aber die Selektionsfunktion von Bildungseinrichtungen verstärkt wird, indem permanent eine Unterscheidung in bessere und schlechtere Lernende vollzogen wird (Fritzsche, 2015, S. 165). Basierend auf der dargestellten Kombination von leistungsbezogenen Differenzierungen und sozialen Differenzierungen können diese besseren oder schlechteren Lernenden mit weiteren Kategorien von Heterogenität verknüpft (Geschlecht, Herkunft, Behinderung) werden. Dadurch vollzieht sich im schulischen Kontext nicht nur eine Differenzierung i. S. von Selektion, sondern auch eine Umsetzung von sozialen Differenzierungen, in den Bildungsbereich und faktisch eine Diskriminierungstendenz (vgl. Kap. 1.1) durch differenzierende schulische Kategorien (Fritzsche, 2015, S. 166). Budde beschreibt in Anbetracht dieser Feststellung Bildungseinrichtungen als zentrale Orte, an denen Konzepte von Differenz generiert werden und verstärkt somit den Kontext der Arbeit darin, indem er die Anerkennung von Heterogenität der Lernenden durch die Bildungseinrichtung einfordert, um die Legitimität von Heterogenität zu bestärken (Budde, 2017, S. 18).

2.2.3 Aspekte der empirischen Heterogenitätsdiskussionen

Für eine empirische Fundierung der Heterogenitätsdiskussion erweisen sich unterschiedliche Aspekte diverser Forschungsströmungen hilfreich. Diese verdeutlichen beispielsweise, dass unter dem didaktischen Fokus die Konstruktionen von Differenz im Unterricht und durch pädagogische Handlungen erfolgen können, indem methodische und didaktische Konzepte (Binendifferenzierung, individualisierende Konzepte, Diversität der Lernzugänge) neben dem Versuch Heterogenität in Aneignungsprozesse zu implementieren, Heterogenität als zu bearbeitendes Problem darstellen (Berg, 2010). Eine Erweiterung erfährt das Heterogenitätskonstrukt dabei auch durch die unterschiedliche Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden (Kucharz & Wagener, 2007). Zweitens kann Heterogenität im Kontext der schulischen Leistungskonzepte erzeugt werden, welches den dargestellten Aspekt von Fritzsche bekräftigt, indem Heterogenität durch die Unterscheidungen in bessere und schlechtere Lernende vollzogen

wird (Edelmann, 2006). Einen dritten, für die vorliegende Arbeit besonders relevant erscheinenden Aspekt, stellt der empirische Fokus hinsichtlich der Einstellungen von Lehrenden dar. Hierbei kann erkannt werden, dass im Kontext der pädagogischen Einstellungen die Ethnizität der Lernenden ein Sortierungskriterium darstellen kann. Lernende mit Migrationshintergrund werden in diesem Kontext als Fremde kategorisiert, die durch diese Zuschreibungen den Idealen der Bildungseinrichtung nicht gerecht werden können (Budde, 2017, S. 18-20).

Trotzdem sich die dargestellten Forschungsaspekte stark auf den Bereich des primären und sekundären Bildungssektor beziehen, können besonders die Aspekte des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität aber auch Einstellungen und Motivationen von Lehrenden, zu den im Kontext der Arbeit interessierenden pädagogischen Handlungsstrategien subsummiert werden, da diese einen professionellen Umgang mit Heterogenität begünstigen können (Hartwig, Schwabe & Gebauer, 2018, S. 179).

Budde und Walgenbach stellen basierend auf dieser Erkenntnis die Forderung nach einer analytischen Betrachtung der Heterogenitätsdimensionen auf, um Aufschluss über die damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen durch Lehrende zu erhalten. Innerhalb der vielseitigen Heterogenitätsdimensionen erkennt Budde dabei einen soziologischen Diskurs um soziale Ungleichheit im Bildungssystem, aber auch Aspekte einer didaktischen Unterrichtsreform im Kontext des Umgangs mit Heterogenität. Er hält fest, dass sich im Themengebiet der Heterogenität permanent und unabdingbar pädagogische Theorie und Praxis begegnen und verschränken müssen. Nur durch eine detaillierte Bearbeitung und Betrachtung von Heterogenität kann dieser Begriff durch Operationalisierung und Analyse an Klarheit gewinnen, ohne die gegenseitigen Wechselbeziehungen der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen aus dem Blick zu verlieren (Budde, 2015, S. 21; Walgenbach, 2017, S. 26).

Einen weiterführenden Verweis auf den Zusammenhang von Einstellungen der Lehrenden im Kontext mit institutionellen Strukturen und dem Professionalitätsaspekt, stellt Kramer folgendermaßen her:

„Die Haltung und Mentalität von Lehrerinnen und Lehrern ist in dieser Perspektive nicht abzukoppeln von der Strukturbildung unseres Schulwesens, die wiederum eng mit dem Prozess der Berufsprofilierung und Professionalisierung zusammenhängt.“ (Kramer, 2015, S. 42)

Durch diese Aussage wird verdeutlicht, dass ein Kontext zwischen den professionell agierenden Lehrenden und den Institutionen des Bildungswesens besteht, der i. S. der Professionalisierungsaspekte, auch auf den berufsbildenden Bereich und damit auch auf die Pflegepädagogik transferiert werden kann. Der an dieser Stelle erweiterte Fokus auf Heterogenität umfasst somit Lehrende und Bildungseinrichtungen. Dabei wird die Bildungsinstitution weniger als eine homogenisierende Institution verstanden, sondern stärker als eine Institution, in welcher Differenz i. S. einer positiven Orientierung, als Chance und Gewinn für das pädagogische

Handeln beachtet wird (Budde, 2017, S. 17-18; Kramer, 2015, S. 40). Budde konkretisiert diesen veränderten Blickwinkel in (Schul-) Kulturen der Wertschätzung, die darauf ausgerichtet sind, Vielfalt i. S. von Interkulturalität oder Leistungsdifferenzierung als Bereicherung zu fassen sowie in der Diskussion um Inklusion oder unterschiedlich geöffneten didaktischen Vorgehensweisen (individualisiert, selbstgesteuert, kooperativ und binnendifferenziert etc.) (Budde, 2015, S. 22-23).

Zusammenfassend wird deutlich, dass ausgehend von unterschiedlichen Blickwinkeln und Kategorisierungen des Heterogenitätsbegriffs (leistungsbezogene Differenzierung, sozioökonomischer Status, fähigkeitsbezogene Differenzen u. a.) dieser, mit besonderer Relevanz für den pädagogischen Kontext, als Produkt von Wahrnehmungen und Beobachtungen der Lehrenden erkennbar wird. Ebenso kann diese subjektiv erzeugte Heterogenität dazu beitragen, dass im negativen Sinne differenzierende schulische Kategorien soziale Differenzierungen verstärken können. Da basierend auf den subjektiven Heterogenitätskonstruktionen pädagogische Handlungen erfolgen, kann ein professioneller Umgang mit Heterogenität im didaktischen Kontext, schulischen Leistungskonzepten und Einstellungen von Lehrenden erkennbar werden. Zusätzlich haben auch Bildungsinstitutionen eine wesentliche Rolle für den professionellen Umgang mit Heterogenität und müssen hinsichtlich ihrer Funktion, in die Bestrebungen professionelles pädagogisches Handeln in Bezug zur Heterogenität zu verstehen, einbezogen werden.

Durch die Aufforderungen der empirischen Heterogenitätsforschung (Budde) konnte dargestellt werden das unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen klärungsbedürftig erscheinen, um darauf aufbauend professionelles Handeln von Lehrenden zu betrachten. Dieser Aufforderung folgend, stellt die Kultur der Lernenden eine erkennbare Heterogenitätsdimension dar, welche das folgende Kapitel vertiefender betrachten.

2.3 Aspekte der kulturellen Heterogenität

2.3.1 Migrationshintergrund als Kategorisierung

Als möglicher Anhaltspunkt für die Klärung des Begriffs der kulturellen Heterogenität kann die Begrifflichkeit des Migrationshintergrundes dienen. Hierbei ist jedoch Migrationshintergrund als eine Differenzeinteilung zu erkennen, die negativ besetzt sein kann und basierend auf dem dargestellten Aspekt der subjektiven Wahrnehmung und Konstruktion von Heterogenität, Handlungen von Lehrenden negativ beeinflussen kann. In diesem Kontext wird die Relevanz einer spezifischen Auseinandersetzung mit dem Begriff Migrationshintergrund deutlich, der nur auf den ersten Blick eindeutig erscheint. So können beispielsweise Merkmale von

Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Beispielen der Berufsbildungsforschung expliziert werden (PISA-Studie, Mikrozensus, Daten der KMK, Studien des BIBB). Hierbei werden die Aspekte Staatsangehörigkeit, Migrationserfahrung und Sprache als Merkmale für einen Migrationshintergrund benannt und miteinander in Verbindung gebracht. Settlemeyer stellt in der Zusammenfassung seiner Analyse zur Verwendung des Aspektes Migrationshintergrund in unterschiedlichen Statistiken fest, dass sich die Merkmale für Migrationshintergrund nur sehr schwer trennscharf erfassen und in Verbindung setzen lassen. Somit sollte der Verwendung dieses Begriffs in statistischen Erhebungen immer mit kritischer Haltung begegnet werden. In diesem Kontext arbeitet Settlemeyer heraus, dass Migrationshintergrund eher als Konstrukt angesehen werden muss, welches aus verschiedenen, nebeneinander bestehenden Merkmalen und Operationalisierungen besteht (Settlemeyer, 2013, S. 56-68).

Wird Migrationshintergrund als Kategorie aufgefasst, kann darin der Versuch erkannt werden, durch den Gebrauch von Kategorien Komplexität, wie sie die kulturelle Heterogenität darstellt, zu reduzieren und diese dadurch fassbar werden zu lassen. Wenning fragt in diesem Kontext kritisch, was konkret durch die Kategorie Migrationshintergrund genau beschrieben werden soll und erkennt unter dieser Kategorie unterschiedliche Begriffe subsummiert, die bedeutungsunklar verwendet werden wie beispielsweise „Ausländer*in“. Da die Kategorie Migrationshintergrund aktuell erscheint und gerade im pädagogischen Kontext oft Verwendung findet, benötigt sie sorgfältige Konkretisierung, um durch eine Kategorisierung von Heterogenität Klarheit anstatt Unklarheit zu ermöglichen (Wenning, 2015, S. 63-65). Wird der Ansatz von Wenning in die Richtung der statistischen Erhebungen transferiert, wird auch dort eine solche unscharfe Kategorisierung deutlich. Das statistische Bundesamt verwendet den Begriff Migrationshintergrund seit 2015 neben anderen Staatsangehörigkeitsbezeichnung in folgender stark erweitert Definition:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.“ (Statistisches Bundesamt, 2020, o. S.)

Basierend auf den Erhebungen des Mikrozensus fasst Wenning die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund in einer weiteren Definition folgendermaßen zusammen:

„Jede in Deutschland lebende Person ohne deutschen Pass wird als Person mit Migrationshintergrund gezählt, selbst wenn weder diese Person noch eines ihrer Elternteile eine eigene Migrationserfahrung hat (d.h. im Ausland geboren wurde).“ (Wenning, 2015, S. 67)

Auch die KMK verwendet eine ähnliche Definition von Migration, der eine gewisse Ausländerlogik zugrunde liegt, zieht diese aber begrenzt heran, wie durch den Fokus der Verkehrssprache in den Familien deutlich wird (Wenning, 2015, S. 70):

„Grundsätzlich ist der Migrationshintergrund schwierig zu erfassen. Es existieren verschiedene Definitionen nebeneinander. Aufgrund der verfügbaren Daten hat sich die

Kultusministerkonferenz auf drei Merkmale verständigt. Danach ist bei Schülerinnen und Schülern ein Migrationshintergrund anzunehmen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. Nichtdeutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht).“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, o.J., S. 29-30)

Anhand dieser Definitionsbeispiele aus dem statistischen Kontext wird nachvollziehbar, dass statistische Probleme induziert sind, wenn Bevölkerungsstatistik und Bildungsstatistik auf unterschiedlichen Definitionen beruhend, unterschiedliche Erhebungen vollziehen und somit unterschiedliche Ergebnisse generieren. Weiterführend führt Wenning aus, dass auch andere Erhebungen (IGLU, PISA, PIRLS) mit jeweils eigenen Definitionen von Migrationshintergrund arbeiten, die sich von denen der KMK unterscheiden. Er stellt fest, dass durch die Ausweitungen der Begriffe in den Definitionen von KMK, IGLU etc. im Hinblick auf die Definition der Bevölkerungsstatistik, stärker eine Ausweitung in Richtung der Migrationslogik vollzogen wurde, jedoch auch hierbei nicht von einer einheitlichen und klaren Definition dieser Gruppe auszugehen ist. Wenning weitet seine Kritik aus, indem die Datenqualität als reduziert zu betrachten ist, da durch unterschiedliche Quellen mit unterschiedlichen Erhebungsverfahren (Meldedaten, Zuwanderungsdaten, Fremderhebung, Selbstauskunft) Aussagen über den Migrationshintergrund erfolgen (Wenning, 2015, S. 69-77). Wenning erkennt einen weiteren Impuls für eine Revision der Begriffsverwendung Migrationshintergrund durch das im Jahre 2000 geänderte bundesdeutsche Staatsangehörigenrecht, welches in Deutschland geborenen Kinder auch nichtdeutscher Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit ermöglicht. Durch diese Modifikation veränderten sich auch die statistischen Erhebungen und die Zahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen waren rückläufig. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass das Kriterium „Migrationshintergrund“ immer schlechter die tatsächliche Situation in den Bildungseinrichtungen abbilden kann:

„Insgesamt zeigt sich: Der durch die vorliegende Definition geschaffene Differenzfaktor Migrationshintergrund ist in dieser Form keine sinnvolle Kategorie, um bezogen auf Fragen der Benachteiligungen und der Diskriminierung im Bildungswesen sinnvolle statistische Gruppen zu bilden.“ (Wenning, 2015, S. 92)

Da die Bezeichnung Migrationshintergrund und statistische Erhebungen im Bildungskontext Auswirkungen auf die Wahrnehmungen der Lehrenden haben, wird an dieser Stelle deutlich, dass eine unreflektierte Übernahme der statistischen Ergebnisse und die unscharfe Definition des Migrationsbegriffs in die individuellen Deutungen und Auffassungen von Lehrenden, als hinderlich für einen professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität der Lernenden anzusehen ist.

2.3.2 Kulturelle Heterogenität als Erweiterung des Migrationshintergrunds

Wird der Begriff Migrationshintergrund i. S. einer Orientierung als „Zugehörigkeit“ bzw. „Nicht-Zugehörigkeit“ verstanden, ist darin die Gefahr zu erkennen weitere Kriterien mit diesem Merkmal zu verknüpfen (Sprache, Religion, Hautfarbe). Damit verbunden entsteht die Gefahr das Anderssein mit weiteren Risiken wie beispielsweise doppelte Halbsprachigkeit, bikulturelle Sozialisation oder unvereinbare religiöse Vorschriften zu verknüpfen. Die Erkenntnisse der Ausländerpädagogik verdeutlichen in dieser Hinsicht aber, dass diese Kriterien nicht ohne weiteres unterstellt werden dürfen, da beispielsweise Sprachprobleme auch bei „deutschen“ Lernenden auftreten und das per se unterstellte Problematiken einer anderen Kulturzugehörigkeit bei „ausländischen“ Lernenden nicht erkennbar sind (Wenning, 2015, S. 66).

Eine Erweiterung des Begriffes Migrationshintergrund, i. S. einer Migrationslogik, erscheint sinnvoller und bietet die Möglichkeit, die unterschiedlichen Facetten des Anderssein deutlicher in den Vordergrund zu rücken. Hierbei erscheint der Aspekt Migrationshintergrund wesentlich facettenreicher (erste/zweite/dritte Generation, Drittstaaten, EU-Staaten, hinsichtlich der Rechte, Bildungsteilhabe, Wohnungsmarkt, soziale und politische Teilhabe etc.). Auch Wenning fordert für den Kontext der Bildung die konkrete Erfassung der unterschiedlichen Aspekte kultureller Heterogenität, wie beispielsweise unterschiedliche Facetten der Sprachkenntnisse, des Bildungsniveaus und der biografischen Bedeutung der Migrationserfahrung, um fundierte Aussagen für die Interdependenz von Bildung und Migrationshintergrund zu ermöglichen (Wenning, 2015, S. 80-91). So widmet sich die relativ junge erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung seit etwa zwanzig Jahren den unterschiedlichen heterokulturell-erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Unter anderem stellt diese erziehungswissenschaftliche Teildisziplin fest, dass das persönliche Merkmal, einen Migrationshintergrund aufzuweisen, einen Risikofaktor im deutschen Bildungssystem bedeuten kann. Beispielsweise haben Menschen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung eine eindeutige Benachteiligung (BIBB, 2019, S. 33). Gleichzeitig können die Interventionen gegen eine Schlechterstellung der Lernenden aus anderen Kulturen für das deutsche Bildungssystem als zu gering ausgeformt betrachtet werden (Rose, 2012, S. 9-11). In diesem Kontext besteht an Lehrende die Anforderung sich reflexiv mit dem Begriff Migrationshintergrund auseinanderzusetzen, um neben der begrifflichen Klarheit auch Einsichten zu erlangen, wie dieser Begriff die eigene Sichtweise auf die Wirklichkeit determiniert (Settelmeyer, 2013, S. 67). Die Reflexion erhält somit für den Kontext der vorliegenden Arbeit hohe Relevanz, da wie dargestellt, schon der subjektive Umgang mit Begrifflichkeiten, wie Migrationshintergrund bzw. kultureller Heterogenität, eine bestimmte Sicht auf die Wirklichkeit erzeugt und damit bestimmte Zusammenhänge, Aspekte und Bewertungen im Handeln der Lehrenden vollzogen werden (Settelmeyer, 2013, S. 67). Neben der allgemein erwähnten Reflexion erscheinen

weitere Anforderungen durch die kulturelle Heterogenität an Lehrende zu bestehen, die im folgenden Kapitel konkretisiert werden sollen.

2.3.3 Anforderungen der kulturellen Heterogenität an die Pädagogik

Da Deutschland eine Einwanderungsgesellschaft ist, verfügt auch der Sektor der beruflichen Bildung über ein hohes Maß an Lernenden mit kultureller Heterogenität – eine Tatsache, welche die Lehrenden zum professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität auffordert, um diesem Kreis der Lernenden neben der fachlichen Qualifizierung, eine selbstständige und mündige Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (Kimmelman, 2013, S. 23). Eine weitere Grundlage für die besondere Beachtung der kulturellen Heterogenität kann aber auch im prognostizierten Fachkräftemangel erkannt werden, der aus der ökonomischen Perspektive eine am Erfolg der Lernenden orientierte Ausbildung unterstreicht (Kimmelman, 2013, S. 24). Für die aktuelle und zukünftige Hauptzielgruppe der beruflichen Bildung, die unter 25-Jährigen, weist gegenwärtig fast jede dritte Person einen Migrationshintergrund auf. Außerdem liegt die Ausbildungsquote der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter der der „deutschen Jugendlichen“, oder erwirbt ein erheblicher Anteil von ihnen keinen Berufsabschluss (BIBB, 2019).

Die kulturelle Heterogenität der Lernenden impliziert unterschiedliche Anforderungen und Aufgaben an Lehrende in unterschiedlichen Bereichen. So ist beispielsweise eine geeignete Rolle der Lehrenden i. S. einer Mentorenschaft oder Lernbegleitung einzunehmen:

„Dadurch geraten Berufsschullehrer und Ausbilder zunehmend in die Rolle des Mentors oder die eines persönlichen Beraters, in der insbesondere psychologische und sozialpädagogische Kompetenzen gefragt sind.“ (Haasler & Tutscher, 2013, S. 51)

Wie von Kimmelman festgestellt, ist ein spezifisches Augenmerk auf die Kompetenzen im Umgang mit der kulturellen Heterogenität von Lernenden für Lehrende grundlegend, um eine erfolgreiche Ausbildung zu ermöglichen. Darauf basierend lassen sich auch Anforderungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden erkennen, die in zu geringem Umfang in diese Strukturen eingeflossen sind: „Einheitliche Inhalte, Ansätze und Curricula für die Weiterbildung der Lehrenden zur Thematik ‚Diversität‘ fehlen ganz“ (Kimmelman, 2013, S. 23). Dabei, so stellt Kimmelman vertiefend fest, ist zum einen der Mangel an einer grundlegenden Kompetenzbasis für den Umgang mit interkulturellen Herausforderungen zu erkennen, sowie ein mangelndes Bewusstsein für die Zweiseitigkeit, die eine kulturelle Heterogenität der Lernenden mit sich bringt. Um die Situation der Lehrenden zu verbessern ist der Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden aufgefordert, spezifische Möglichkeiten der Qualifizierung

zu entwickeln, um die interkulturelle Kompetenz von Lehrenden zu unterstützen und aufzubauen (Kimmelman, 2009, S. 24).

Eine zu geringe Auseinandersetzung mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden hat zur Konsequenz, dass Lehrende in pädagogischen Kontexten nicht angemessen reagieren bzw. Aneignungsprozesse nicht angemessen begleiten können. Wird der Bedingungsfaktor der kulturellen Heterogenität unzureichend beachtet, vollziehen sich pädagogische Reaktionen auf die kulturelle Vielfalt, die sich in kompensatorischen Maßnahmen wie Ergänzungsangeboten, Differenzierungen des Ausbildungsangebots oder einer partikulären Ausgrenzung äußern (Lanfranchi, 2010, S. 233). An dieser Stelle wird eine weitere Anforderung darin erkennbar, das Konstrukt der kulturellen Heterogenität fassbar zu machen, um prospektiv für alle pädagogischen Handlungssituationen, in denen eine interkulturelle Kompetenz gefordert ist, handlungsfähig zu sein (Abdallah-Preteille, 2006, S. 176-177). Ein notwendiger pädagogischer Ansatz, welcher die gegenseitige Anerkennung und den Austausch über die Andersartigkeit berücksichtigt, kann eine Bestärkung in der interkulturellen Erziehung finden. Diese versucht durch die Schaffung einer entsprechenden Schulkultur eine gerechte Gemeinschaft zu begünstigen, um die Andersartigkeit des Individuums anerkennen zu können (Radtke, 2017, S. 72). In diesem Bestreben ist gerade das Bildungswesen als Möglichkeit und Ort zu erkennen, an dem sich die kulturellen Identitäten formen bzw. manifestieren können, indem Relationen zu anderen Kulturen ausgebildet werden können (Fend, 2009, S. 20). Hierbei ergeben sich vielfältige Verbindungen und Möglichkeiten, Bildung und kulturelle Pluralität zu denken und zu gestalten (Geimer & Rosenberg, 2014, S. 3). Diese Sichtweise erschwerend, kann festgehalten werden, dass die Berufsbildungspolitik und -forschung bisher durch ein eher defizitäres Bild auf Lernende mit kultureller Heterogenität, diese eher einer Stigmatisierung i. S. einer beabsichtigten kulturspezifischen Homogenisierung unterzogen hat, anstatt die Chancen einer kulturellen Vielfalt zu erkennen und diese zu nutzen. Dieser Aspekt verweist erneut i. S. einer Anforderung in die Lehrendenbildung, da auch dort eine zu starke Orientierung an den erlebten Schwierigkeiten bzw. eine zu geringe Perspektivierung der Chancen, die eine kulturelle Vielfalt mit sich bringt, verfolgt wird. Hierzu stellt Kimmelman fest:

„So wurde bislang insbesondere die Frage nach den dazu notwendigen Kompetenzen pädagogischer Professionals nicht ausreichend aufgegriffen.“ (Kimmelman, 2013, S. 24)

Radtke warnt in diesem Kontext, den Umgang mit kultureller Heterogenität aus einer ontologischen, verdinglichenden Sichtweise eines Kulturkonzeptes zu vollziehen. Er verweist darauf, dass die Heterogenität der Lernenden durch die Lehrenden hervorgebracht wird, somit eher semantisch zu bezeichnen ist (vgl. Kap. 2.1.3 und 2.2.3). Darauf basierend formuliert er, erstens, das Programm der Intersektionalität, welches mehrere kollektive Zugehörigkeiten berücksichtigt und verschiedene Differenzlinien in einen Kontext setzt (also einen erweiterten

Heterogenitätsbegriff verwendet wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religion) als Lösungsweg. Ein zweites geeignetes Konzept stellt nach Radtke das Diversity-Konzept dar, welches im Kontext der Pädagogik eine internationale Orientierung erkennen lässt. Kritisch merkt er für beide Konzepte an, dass es dabei immer noch um die Anerkennung von unterschiedlichen Merkmalen geht, die sich in diesen Konzepten erweitert und an unterschiedlichen Differenzmerkmalen erkennen lassen. Darher fordert er Lehrende auf, die Lernenden aus Kollektivzuschreibungen, oder von außen herangetragenen Differenzkategorien zu befreien, um pädagogische Sichtweisen zu schaffen, die nicht mehr Repräsentanten von kulturellen Kollektiven, sondern die Individuen erkennen (Radtke, 2017, S. 73-74).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass kulturelle Heterogenität für den Bildungsbereich mit vielseitigen Anforderungen verbunden ist. Diese betreffen vor allem die Lehrenden, indem diese aufgefordert sind, einen professionellen und kompetenzbezogenen Umgang mit kultureller Heterogenität zu gestalten. Spezifisch bedeutet dies für die Lehrenden im berufsbildenden Kontext, die Qualität der beruflichen Ausbildung zu sichern und zu entwickeln, indem den durch die kulturelle Heterogenität verursachten Herausforderungen, aber auch den implizierten Chancen, kompetent begegnet wird (Kimmelman, 2013, S. 24).

Ebenso konnte dargestellt werden, dass die Verwendung des Begriffs Migrationshintergrund in unterschiedlichen Aspekten problematisch erscheint und eher negative Impulse für die Wahrnehmung und die subjektive Generierung von kultureller Heterogenität bei Lehrenden bewirkt. Somit kann für die Arbeit die Begründung für die Verwendung der Begriffs der kulturellen Heterogenität fundiert werden, der sich als erweitertes Konzept im Unterschied zum Migrationsbegriff versteht und die vielseitigen Aspekte von Kultur i. S. eines allgemeinen Kulturbegriffs vereinigt.

Ein vielversprechendes Konzept hinsichtlich des perspektivierten kompetenten Umgangs mit kultureller Heterogenität stellt das erwähnte Diversity-Konzept dar, das im folgenden Kapitel im Hinblick auf mögliche verständnisweiternde Aspekte konkretisiert werden soll. Da das Diversity-Konzept hinsichtlich seiner Impulse für den berufsbildenden Bereich nicht losgelöst von angrenzenden Konzeptionen betrachtet werden kann (Gillen & Koschmann, 2013, S. 171-172), werden im folgenden Kapitel wesentliche Aspekte der Konzepte Intersektionalität, Integration, und Interkulturalität dargestellt, um darauf basierend die relevanten Aspekte des Diversity-Konzeptes abbilden zu können.

2.4 Aspekte des Diversty-Konzeptes

2.4.1 Impulse des Intersektionalitätskonzeptes

Der Begriff der Intersektionalität stammt aus dem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext sowie den Gender Studies und analysiert Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Hierbei werden spezifisch unterschiedliche soziale Kategorien wie Milieu, Geschlecht oder Behinderung nicht additiv, sondern eher gleichzeitig zusammenwirkend analysiert. Eine isolierte Betrachtung einzelner Differenzen wäre nicht ausreichend, um Rückschlüsse zu ermöglichen, da der Ansatz der Intersektionalität auch davon ausgeht, dass Identitäten, Selbstkonzepte und Biografien stets multipel anzuerkennen sind. Diese multiplen Wechselbeziehungen unterschiedlicher sozialer Kategorien lassen sich auch auf den Bereich von Erziehung, Bildung und Sozialisation übertragen und können dort Diskriminierungstendenzen erkennbar werden lassen. Das Intersektionalitätskonzept stellt diesbezüglich dar, dass auch pädagogische Praktiken Ungleichheiten begünstigen bzw. generieren können (Walgenbach & Pfahl, 2017, S. 141).

Die unterschiedlichen theoretischen Ansätze der Intersektionalitätsforschung ermöglichen einen vertiefenden Einblick in die dargestellten Wechselbeziehungen der Kategorien. Hierbei wird beispielsweise ein interkategorialer, intrakategorialer und antikategorialer Fokus verfolgt (McCall), oder durch die Mehrebenenanalyse (Winker/Degele) ein weiterer Zugang geschaffen. Für die vorliegende Arbeit ist der Ansatz des „Doing Difference“ (West/Fenstermaker) besonders geeignet. Der „Doing Difference“-Ansatz lehnt sich an den „Doing Gender“ Ansatz an, indem nicht perspektiviert wird, was Männer und Frauen unterscheidet, sondern wie diese Unterscheidung in pädagogischen Interaktionen produziert wird. Somit ist das Geschlecht als Differenz nicht vorgegeben, sondern wird erst durch Interaktion und konkrete pädagogische Praktiken erzeugt. Im Ansatz des „Doing Difference“ hingegen werden Rasse, Geschlecht und Ethnie als verbundene Konstrukte angesehen, die ihren Bedeutungsgehalt erst durch die soziale Interaktion erhalten und miteinander in Wechselbeziehungen stehen (Walgenbach, 2017, S. 55). Diese zentrale Wechselbeziehung wird analysierbar, indem der Prozess der Selbst- und Fremdzuschreibungen der Beteiligten perspektiviert wird, indem diese sich innerhalb dieser Kategorien (Geschlecht, Ethnie, Klasse) definieren müssen. Zusätzlich variiert in diesen Prozessen der Selbst- und Fremdzuschreibungen die Relevanz der unterschiedlichen Kategorien in Abhängigkeit vom jeweiligen Interaktionskontext. Dieser Kontext wird durch die jeweilige Institution (Bildungseinrichtung), in der Interaktion stattfindet, wesentlich bestimmt und beurteilt. Je nach Situation treten im „Doing Difference“-Ansatz bestimmte Differenzkategorien in den Vordergrund bzw. Hintergrund und erhalten dadurch Relevanz oder verlieren diese (Walgenbach & Pfahl, 2017, S. 150). Aus der analytischen Perspektive, welche die vorliegende

Arbeit leitet, sind hierbei auch die Praktiken, welche die beschriebenen Wechselbeziehungen generieren von besonderem Interesse.

2.4.2 Impulse des Integrationskonzeptes

In der historischen Betrachtung der Integration, rückt vor allem die Integration von Lernenden mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Vordergrund, die aber in den letzten Jahren zunehmend um die Integration von Lernenden mit kultureller Heterogenität erweitert wurde (Otto, Czerwinski, Schurig & Pfänder, 2018, S. 224-226). Der Integrationsansatz perspektiviert die unterschiedlichen Beziehungen der Akteure in einem System, in dem für den vorliegenden Kontext auch die Beziehungen der Lehrenden und Lernenden subsummiert werden können. Hierbei kann Integration auf unterschiedliche Weise vollzogen werden. Erstens kann mittels Kulturation i. S. von Sprache und den Gelegenheiten, sich mit Sprache auseinanderzusetzen, Integration erfolgen. Zweitens durch Platzierung i. S. eines gesellschaftlichen Einbezugs, durch die Rechte und Positionen übernommen werden. Drittens durch Identifikation mit geteilten Werten und individueller Freiheit durch den Bezug auf das gesellschaftliche Kollektiv. Über diese stufenweise Integration fungieren Bildungseinrichtungen als Schnittstelle zwischen Personen und dem Gesamtsystem, dienen der Integration von Lernenden mit kultureller Heterogenität und lösen aktiv systematische Verteilungen von Gruppenmerkmalen auf (Otto u. a., 2018, S. 229).



Abbildung 1: Phasenmodell der Integration nach Otto u. a., 2018 (eigene Darstellung)

2.4.3 Impulse der interkulturellen Perspektive

Hinsichtlich der begrifflichen Unterscheidung von multikulturell und interkulturell sind deren vielseitige Verwendungen in unterschiedlichsten Kontexten zu erkennen. An dieser Stelle wird deshalb der Fokus auf den Bedeutungsgehalt der Aspekte „multikulturell“ und „interkulturell“ gelenkt, um eine begriffliche Unterscheidung der unterschiedlichen Ansätze zu ermöglichen.

Hierbei kann festgestellt werden, dass der multikulturelle Aspekt stärker auf das Nebeneinander von Kulturen verweist, die interkulturelle Betrachtungsweisen hingegen den kulturellen Austausch fokussiert (Beutner, 2007, S. 211). Für den Bildungskontext ist vertiefend zu erkennen, dass multikulturelle Erziehung und Bildung von einem Nebeneinander differenter Kulturen ausgehen, während sich die interkulturelle Bildung von diesem Ansatz der Ausländerpädagogik klar abgrenzt, indem der differenzierende und defizitäre Fokus auf Menschen mit Migrationshintergrund vermieden und ein gemeinsamer Verständigungsprozessen aller Akteure innerhalb von Bildungsinstitutionen angestrebt wird. In diesem Kontext besteht die Anforderung an die Akteure in Bildungseinrichtungen darin, dass sich diese mit der Komplexität von Kultur vertiefend auseinandersetzen, um mittels interkulturelle Kompetenz diese Komplexität zu reduzieren (Eppenstein, 2015, S. 35-36).

Besonders relevant erscheint die zentrale Botschaft der interkulturellen Perspektive, welche vermittelt, dass aus dem Nebeneinander unterschiedlicher kultureller Systeme und Teilsysteme etwas Neues und Gemeinsames generiert werden kann, indem die Grenzen der eigenen kulturellen Gruppe überwunden und gemeinsam gehandelt wird. So werden die einzelnen kulturellen Merkmale bzw. Dimensionen neu verknüpft und Interkulturalität i. S. einer Schnittmenge von eigener und fremder Kultur erkennbar. Wagner beschreibt die daraus entstehenden Lebensentwürfe und Identitäten als hybride Identitäten, die sich beispielsweise in der Jugendsprache erkennen lassen, konkret dort in sprachlichen Neuerungen wie „lan“ oder „hadi tschüss“ (Wagner, 2017, S. 36-38). Die Bezeichnung „hybride Identität“ bezieht sich auf Menschen, die sich in einem interkulturellen Verständnis zwischen unterschiedlichen Kulturen bewegen und von diesen geprägt und sozialisiert werden. Zusätzlich ist in diesen hybriden Identitäten eine hohe kulturelle Leistung zu erkennen, da eine verstärkte Ausbalancierung der eigenen Identität stattgefunden hat und gleichzeitig eine kontinuierliche dynamische Weiterentwicklung und Identitätsstabilisierung stattfindet. Wagner spricht in diesem Kontext von einer Ressource, die leider oft zu gering gewertet wird (Wagner, 2017, S. 52-53). Folgt man diesem ressourcenorientierten Ansatz von Wagner, so wird deutlich, dass für den pädagogischen Kontext hybride Identitäten eine Vielzahl von kulturellen Wertesystemen sowie eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten darstellen können, die i. S. einer Wertschätzung für den pädagogischen Kontext als kulturelle Brücke genutzt werden können.

Nachdem eine Differenzierung zwischen den inhaltlichen Unterschieden zwischen multikulturell und interkulturell vollzogen wurde, soll an dieser Stelle kritisch der Aspekt der Transkulturalität in die begrifflichen Unterscheidungen eingebracht werden. In der Diskussion um Trans- und Interkulturalität verweist hierbei Antor darauf, dass der Begriff der Interkulturalität nicht mehr ausreichend erscheint, da dieser ein „Kontainermodell“ unterstützt, welches das Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen darstellt. Der Begriff der Transkulturalität hingegen

verdeutlicht die horizontalen Verknüpfungen dieser Kulturen stärker. Hierbei wird deutlicher hervorgehoben, dass in kulturellen Kontaktsituationen das Gegenüber als Individuum betrachtet werden muss, welches in der jeweiligen Kultur lebt und durch diese beeinflusst wird (Antor, 2007a, S. 124-125). Dieser zentrale Impuls der kulturellen Kontaktsituationen im Kontext von Transkulturalität wird unter dem Aspekt der interkulturellen Verständigung in Kapitel 2.5 vertiefend betrachtet, lässt sich aber an dieser Stelle aufgrund der dargestellten Aspekte in das Konzept der interkulturellen Sichtweise integrieren.

2.4.4 Impulse des Diversity-Konzeptes

Die diskutierten zentralen Aspekte von Intersektionalität, Integration und die interkulturelle Perspektive münden an dieser Stelle in das Diversity-Konzept ein und ermöglichen einen Zusammenschluss dieser Impulse unter der pädagogischen Perspektive im Konzept der Diversity-Education.

Der beschriebene Zusammenschluss lässt sich innerhalb des Diversity-Konzeptes vor allem an der grundlegenden Orientierung der Anerkennung und Analyse von Auswirkungen der vielfältigen Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien sowie deren Machtwirkungen, festmachen (Mecheril & Tißberger, 2013, S. 60; Morrison, Lumby & Sood, 2006, S. 279). Konkret beschreibt das Diversity-Konzept vielfältige Transformationserscheinungen in einer Gesellschaft, welche durch Migration und Individualisierung entstehen. Dabei wird ein gesellschaftlich-transitorischer Zustand als Ausgangspunkt unterschiedlicher Konzeptentwicklungen festgesetzt, auf dem unterschiedliche Konzepte für die Nutzung von Vielfalt entworfen werden. Neben dem transitorischen Zustand der Gesellschaft erhält im Diversity-Konzept der Identitätsbegriff eine zentrale Bedeutung, indem damit die Einzigartigkeit und der identitätsspezifische Entfaltungsspielraum perspektiviert wird, um Vielfalt in einer Gesellschaft zu gestalten (Robak, 2013, S. 184; Wilpert, 2009, S. 168-173). Im Kontext der vielfältigen Identitäten verfügen Menschen immer über unterschiedliche Diversity-Dimensionen, zwischen denen eine komplexe Wechselwirkung zu beobachten ist. Merx unterscheidet zwischen Kerndimensionen (Alter, Geschlecht, Behinderung, ethnische Herkunft, Religion/Weltanschauung und sexuelle Orientierung) und sekundären Dimensionen (Einkommen, soziale Herkunft, Familienstand/Elternschaft, Ausbildungsweg und geografische Herkunft). Diese Kern- und sekundären Dimensionen beeinflussen sich untereinander in unterschiedlichsten Ausprägungen und verdeutlichen in der jeweiligen Interdependenz das höchst individuelle Identitätsverständnis dieses Konzeptes. Vor dem Hintergrund dieses Interdependenzverhältnisses erfolgt die gleichzeitige Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen innerhalb eines definierten Settings

(z. B. Unternehmen oder Klassenverbund), um Vielfältigkeit, aber vor allem dessen Nutzen, abzubilden (Merx, 2017, S. 302).

Auf der Grundlage der Analyse einer bestehenden Diversity baut das Diversity-Management auf, welches versucht, die Unterschiedlichkeit von Menschen nicht als Grundlage für Unterscheidungen oder Hierarchisierungen zu benutzen, sondern die personale Vielfalt wertzuschätzen, bestehende Gemeinsamkeiten zu erkennen und nutzbar werden zu lassen. Hierbei werden auch kulturelle Unterschiedlichkeiten als Vorteil aufgefasst und hinsichtlich der daraus resultierenden Chancen betrachtet. In der Folge können individuelle Kompetenzen in einer Atmosphäre von Offenheit und Inklusion eingebracht werden und stellen sich als freiwerdendes individuelles Potential unabhängig von persönlichen Merkmalen dar. Konkret ermöglicht ein gelingendes Diversity-Management, die wachsende Vielfalt an kulturellen Lebensstilen und Arbeitsformen in der westlichen Welt i. S. von Ressourcen in unterschiedlichen Unternehmen, Organisationen und öffentliche Einrichtungen einzubringen und die vielfältigen Identitäten nutzbar werden zu lassen (D'Netto, Shen, Chelliah & Monga, 2014, S. 1243).

Somit erweitert das Diversity-Management das bisherige Verständnis von Heterogenität, indem ein vertiefender Fokus hinsichtlich der Homogenisierung erfolgt (Hummrich, 2017, S. 162-163), aber auch um einen emanzipatorischer Aspekt, indem Vielfalt als Potential erkennbar und nutzbar wird. Kritisch ist in diesem Kontext anzumerken, dass der emanzipatorische Charakter auch einen verdinglichenden und ökonomischen Aspekt impliziert, der eher normativ hinsichtlich der ökonomischen Verwertbarkeit zu einer Gefahr für die Individuen werden kann, wenn dieser das alleinige Ziel eines Diversity-Managements darstellt (Eppenstein, 2015, S. 37; Gillen & Koschmann, 2013, S. 171; Merx, 2017, S. 302-303; Robak, 2013, S. 183-184).

2.4.5 Diversity-Education

Die Impulse des Diversity-Managements erstrecken sich auch in den Bereich des Bildungskontextes und werden dort vor allem im Begriff der Diversity-Education erkennbar. Hierbei bezeichnet Diversity-Education ein Konzept, welches versucht die Fokussierung auf kulturelle, ethnische oder sprachliche Herkunftsunterschiede für den Bildungsbereich aufzuheben, um dadurch Homogenisierung, Normierung und Normalisierung abzubauen. In diesem Kontext werden unterschiedliche Normierungstendenzen innerhalb des Bildungssystems, wie beispielsweise die Gleichsetzung des Männlichen mit Normalität, der Orientierung an der homogenen Lerngruppe in der Lehrendenbildung oder Selektionsprozesse des Bildungssystems, spezifischer analysiert (Baader, 2013, S. 51).

Durch die Ausführungen in Kapitel 2.2.2 wurde verdeutlicht, dass auch die Erziehungswissenschaften mögliche Settings generieren, in denen Macht- und Herrschaftskonfigurationen vorherrschen und deswegen kritisch reflektiert werden müssen. Dabei muss primär nach der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten gefragt werden, um eine pädagogische Professionalität zu ermöglichen. Einer unreflektierten pädagogischen Vorgehensweise droht sonst die Gefahr, sehr schnell Anteil an der Reproduktion und Verstärkung von Differenzkategorisierungen zu haben. An dieser Stelle ist die Einlösung dieses Anspruchs zu erkennen, indem durch die Strategien der Diversity-Education soziale bzw. politische Wege generiert werden, damit Macht- und Dominanzverhältnisse professionell bearbeitet und reduziert werden können.

Diese Bearbeitung vollzieht sich konkret durch die bewusste Beachtung der Prinzipien Gerechtigkeitsorientierung und Chancengleichheit innerhalb des pädagogischen Handlungsfeldes, indem die unterschiedlichen Diversitydimensionen anerkannt, genutzt und gefördert werden und zusammengefasst in einer positiven und diversitysensiblen Schulkultur für alle Beteiligten erkennbar werden (Baader, 2013, S. 53-54; Banks, 2016, S. 3; Müller, 2009, S. 92; Schanz, 2009, S. 79). In diesem Kontext können durch Kimmelman Strategien für den Umgang mit Vielfalt dargestellt werden, um nicht nur bloße Akzeptanz, sondern die anvisierte diversitysensible Schulkultur zu schaffen, die frei von Zuschreibungen eine Entfaltung und das aktive Einbringen der Lernenden ermöglicht. Konkret lassen sich folgende Diversity-Strategien erkennen:

- Bewusstes (An)-Erkennen von Diversität;
- Wertschätzen von Vielfalt und Individualität;
- Einsetzen von Maßnahmen, die darauf abzielen, alle Beteiligten gleichberechtigt einzubinden und in ihren Potenzialen bestmöglich zu fördern (Kimmelman, 2013, S. 25).

Diversity-Education erhebt aber auch Anforderungen an die pädagogische Professionalität, die Kimmelman in folgender Weise zusammenfasst:

„Zugleich müssen sie [die Lehrenden, Anm. d. Verf.] berücksichtigen, dass nicht Homogenität, sondern Heterogenität der natürliche Umstand der Gruppe ist.“ (Kimmelman, 2013, S. 26)

Auch Gillen und Koschmann erkennen spezifische diversitybezogene Anforderungen an Lehrende und stellen in diesem Kontext die Notwendigkeit von didaktisch-methodische Konzepte fest, die den Lehrenden eine angemessenen Unterstützung ermöglichen, um Lernenden professionell fördern zu können beispielsweise durch Binnendifferenzierung bzw. Individualisierung. Besonders relevant erscheint aber auch die Ebene der pädagogischen Personalentwicklung, die i. S. einer Professionalisierung von Lehrenden unter dem Fokus eines professionellen Umgangs mit Diversity verstanden werden kann. Hierbei ist die konstruktive Gestaltung von Diversität als wesentlicher Teilaspekt der Lehrendenprofessionalität zu erkennen, der aber durch

wissenschaftliche Untersuchungen spezifischer betrachtet werden muss (Gillen & Koschmann, 2013, S. 174-179).

Dieser Aufforderung folgend, kann an dieser Stelle ein international vergleichender erziehungswissenschaftlicher Impuls ermöglicht werden, indem der Begriff von Heterogenität in einen Kontext mit dem Diversity-Education-Konzept gestellt wird. Hierbei wird bezugnehmend auf die diskutierten Ansätze von Heterogenität und Diversity deutlich, dass die Begriffe Heterogenität und Diversity unterschiedlich konnotiert sind. Die Begriffsverwendung der Heterogenität ist eher im deutschsprachigen Raum zu erkennen, die Verwendung des Diversity-Begriffs erfolgt stärker in anderen Ländern, weist jedoch dort ebenfalls unterschiedliche Begriffsbedeutungen auf. So haben beispielsweise im angloamerikanischen Bereich die Begriffe „class“, „race“ und „gender“ zentrale Relevanz, im deutschen Kontext hingegen ist eher der wertschätzende Umgang mit Personen in ihren individuellen Lebenslagen auch durch Lehrende zu erkennen. Somit ist nach Hummrich darin eine spezifische kulturelle Sichtweise zu erkennen, welche die Bemühungen um die Subjekt- und Identitätsbildung in den Bereich der Pädagogik verschiebt (Hummrich, 2017, S. 163). Eine weitere inhaltliche Erkenntnis des internationalen Vergleichs ist darin zu erkennen, dass die Heterogenitätsorientierung die Verantwortung für das Gelingen von Bildung bei den Lehrenden verortet, das Diversity-Konzept hingegen den Fokus auf die (Human-) Ressourcen der Lernenden legt, verbunden mit allen Vorteilen (Potentialeröffnung) und eventuellen Nachteilen (Effizienzkriterien).

„So verstanden bedeutet ‚diversity education‘, die Differenz aller am Lernprozess Beteiligten chancenorientiert zur Geltung zu bringen und ihre (Human-)Ressourcen somit gelingend nutzen zu können.“ (Hummrich, 2017, S. 162)

Die dritte erziehungswissenschaftliche Erkenntnis hält für den Bereich der Diversity-Education fest, dass dieser Ansatz nur begrenzt Eingang in den Bildungssektor gefunden hat und diesbezüglich unzureichend diskutiert wird, obwohl die hohe Relevanz auch für den Bereich der beruflichen Bildung, durch eine extreme Heterogenität mit breit gestreuten Diversity-Dimensionen, vorliegt (Robak, 2013, S. 183). Unzureichende Forschungsaktivitäten im Kontext von Diversity-Education resultieren aus der beschriebenen fehlenden Implementierung dieses Konzepts, wenngleich der Forschungsbedarf durch eine Vielzahl von Maßnahmen und Programmen, die erkennen lassen, dass Heterogenität keine Selbstverständlichkeit für die berufliche Bildung darstellt, erkennbar wird. Hierbei kann ein konkreter Forschungsbedarf vor allem in den Bereichen des betrieblichen Managements an der Schnittstelle Personalentwicklung, dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung und im Bereich der Inklusion und der interkulturellen Bildung verortet werden (Robak, 2013, S. 183).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die dargestellten Aspekte der Konzepte Intersektionalität, Integration und Interkulturalität, trotz unterschiedlicher Konnotationen unter dem

Begriff der Diversity-Education subsummiert werden können, indem der Ansatz der Diversity-Education auch kulturelle Heterogenitätsaspekte i. S. von Diversitydimensionen, immer im Medium von Sinnstrukturen geformt, kommuniziert und reflektiert zusammenfasst (Gillen & Koschmann, 2013, S. 171). Die besondere Betonung der Diversity-Education für die Arbeit ergibt sich dabei erstens aus dem besonderen Fokus hinsichtlich der Nutzung der vielseitigen Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien der Lernenden, aber auch der Lehrenden für den Kontext der pflegerischen Grundausbildung. Zweitens ermöglicht die Perspektive der Diversity-Education die Hervorhebung der besonderen Bedeutung von spezifischen Werthaltungen, Denk- und Verhaltensweisen aller Beteiligten im Kontext der Bildungsprozesse bzw. pflegerischen Grundausbildung (Gehring & Lang, 2013, S. 148-157) und ermöglicht damit die bewusste Anerkennung und Wertschätzung von kulturellen Unterschieden um den Abbau von Vorurteilen, Stereotypen und Diskriminierung zu begünstigen (Walgenbach & Pfahl, 2017, S. 154). Drittens stellt Diversity-Education die dargestellten Ressourcen der Lernenden i. S. von spezifischen Diversity-Kompetenzen in den Vordergrund jedoch, im Gegensatz zum Diversity-Management, nicht unter einer ökonomischen sondern unter einer pädagogischen Perspektive, die für die Arbeit ein wesentliches Kriterium darstellt.

Dieser pädagogischen Blickrichtung folgend werden die Anforderungen der kulturell heterogenen Lernenden weiter in den Fokus gerückt und in Bezug auf die Anforderungen der Diversity-Education sowie der Erkenntnisse der Ausführungen über die kulturelle Heterogenität, der Aspekt der Kommunikation weiter vertieft. Diese Vertiefung ist in der Erkenntnis begründet, dass der Austausch über die unterschiedlichen und individuellen Konstruktionen von kulturellen Unterschieden vor allem durch die Kommunikation vollzogen wird. Dem Erkenntnisinteresse folgend, wird dieser Aspekt im folgenden Kapitel unter dem Fokus einer interkulturellen Verständigung näher beschrieben.

2.5 Interkulturelle Verständigung

2.5.1 Herausforderungen der interkulturellen Verständigung

Da mit dem Begriff Diversity-Education die Verbindung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt anerkennend perspektiviert wird, soll im Folgenden eine konkretere Betrachtung dieses Bestrebens über den Weg der interkulturellen Verständigung erfolgen. Die Vorteile der Vielfalt, die durch Akzeptanz und Anerkennung von Unterschiedlichkeit entstehen, sind nicht immer leicht oder selbstverständlich zu fördern, da sie teilweise auch als Gefahren angesehen werden. Der Grund für diese Ansicht kann in der Wahrnehmung von Differenz als Störung erkannt werden, da gegensätzliche „Bilder“ die gegenseitig zugeschrieben werden aufeinanderprallen

können. Wesentlich erscheint hierbei, dass Botschaften auch so verstanden werden, wie sie ursprünglich gemeint sind. Dabei müssen unterschiedliche Symbole, Bedeutungen und Deutungsmöglichkeiten besondere Beachtung finden. Dies bedeutet, dass eine besondere kommunikative Kompetenz erforderlich erscheint, die eine gruppenüberschreitende Kommunikation ermöglicht (Wilpert, 2009, S. 171). Diese besondere Kompetenz konkretisiert Broszinsky-Schwabe in folgender Weise:

„Bei allen Unterschieden disziplinärer Ansätze ist ein Anliegen gemeinsam: interkulturelle Begegnung und Zusammenarbeit mit ihren Schwierigkeiten transparent zu machen und die Erkenntnis zu vermitteln, dass kulturelle Missverständnisse normal sind und der Umgang mit ihnen erlernbar ist. Wenn sich Personen aus zwei Kulturen begegnen, stehen hinter ihnen unterschiedliche Denkweisen, Wahrnehmungsmuster und Handlungsorientierungen. Verstehen und Verständnis für das wechselseitige Anderssein benötigen einen Lernprozess.“ (Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 2)

Der erwähnte Lernprozess i. S. einer kommunikativen Kompetenz besteht in dem Erlernen der Fähigkeit des Nachvollzugs von Inhalt und Verlauf menschlicher Kommunikation, welcher einen übergreifenden und komplexen Prozess darstellt. Somit muss die Kommunikation im Allgemeinen analysiert werden, um darauf aufbauend Gemeinsamkeiten und Unterschiede unter einer interkulturellen Perspektive herstellen zu können (Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 31). Diesen Aspekt vertiefend, stellt Auernheimer hinsichtlich einer interkulturellen Verständigung fest, dass kulturelle Konflikte durch Störungen der Kommunikation in kulturellen Überschneidungssituationen entstehen. Hierbei können beispielsweise das Verhältnis von Nähe/Distanz, unterschiedliche Höflichkeitsformen oder der Umgang mit Zeit, Aspekte der kulturellen Überschneidungssituationen darstellen. Ebenso weisen unterschiedliche kulturelle Auffassungen über den zwischenmenschlichen Beziehungsaspekt eine hohe Relevanz auf, da diese schnell die Grundlage für Konflikte darstellen können (Auernheimer, 2007, S. 17). Um das dargestellte Konfliktpotential in kulturellen Überschneidungssituationen zu reduzieren, erscheint eine Vertrauensbasis zwischen den Beteiligten erforderlich, die durch Beutner in folgender Weise erläutert wird:

„Im Falle interkulturellen Verständnisses soll also nicht etwa eine Kultur eine andere verstehen. Vielmehr soll eine Person, welche in eine Kultur eingebunden ist, eine andere Kultur verstehen, die in der Regel auch an eine oder mehrere Personen gebunden ist. Mit diesen Personen steht die Ausgangsperson in der Regel in einer Interaktionsbeziehung. Vertrauen wird hier als soziale Einstellung verstanden.“ (Beutner, 2007, S. 2129)

Eine weitere Ursache für eine erschwerte Kommunikation in interkulturellen Begegnungen kann, basierend auf dem entworfenen Konzept eines flexiblen Kulturbegriffs (vgl. Kap. 2.1.2), in unterschiedlichen kulturellen Prägungen erkannt werden, die dazu führen, dass bekannte Muster der Kommunikation nicht mehr oder nur noch bedingt gelten. So kann beispielsweise in der Kommunikation gar nicht bemerkt werden, dass die eigentliche Botschaft nicht wirklich verstanden wurde und möglicherweise durch eine Annahme ersetzt wurde. Ebenfalls kann in

kulturellen Überschneidungssituationen das, was in der Kommunikation aus den anderen Kulturen nicht bekannt ist, interpretiert oder angenommen werden. Hierbei wird die spezifische kommunikative Kompetenz wiederum verdeutlicht, indem eine Auseinandersetzung mit der anderen Kultur stattfinden muss, um auch nonverbale Botschaften zu entschlüsseln (Ist das übermittelte Signal kulturell bedingt oder wird etwas Individuelles ausgesagt?). Broszinsky-Schwabe kommentiert diesen Aspekt wie folgt:

„Manchmal ist es schwer, zu entscheiden, was man weiß und was man nur vermuten kann. In jeder Situation muss neu entschieden werden: Was wissen wir, was vermuten wir und was interpretieren wir.“ (Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 47-49)

Es wird deutlich, dass die Besonderheit der interkulturellen Verständigung darin zu erkennen ist, dass die Beteiligten sich nicht mehr nur auf die eigenen Symbole, Codes, Konventionen und Verhaltensformen verlassen können, sondern die Bedeutungszuschreibungen auch einen kulturellen Aspekt darstellen, der tief in den Subjekten verankert ist. Dabei sind die in interkulturellen Verständigungsprozessen verwendeten Symbole bzw. Bedeutungen subjektiv und werden in Abhängigkeit von den subjektiven Erfahrungen der Beteiligten in den Verständigungsprozessen verwendet. Im Kontext der dargestellten kulturellen kommunikativen Überschneidungssituationen (Auernheimer) entstehen diese, wenn Symbole und Bedeutungen kulturell unterschiedlich verwendet werden und damit wiederum unterschiedlich gedeutet werden können. An dieser Stelle kann eine weitere Anforderung an die interkulturelle Verständigung i. S. einer kommunikativen Kompetenz abgeleitet werden. In kulturellen Überschneidungssituationen muss ermittelt werden, inwieweit ein Symbol in einer anderen Kultur eine andere, keine oder die gleiche Bedeutung aufweist (Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 35-47).

Als hilfreiche Konzeption sowie Zusammenführung der dargestellten Aspekte einer interkulturellen Verständigung ermöglicht die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas einen umfassenden Einblick in die Elemente und Anforderungen, die eine interkulturelle Verständigung aufweisen muss. Im Folgenden werden dafür die grundlegenden Aspekte und Erkenntnisse der Theorie des kommunikativen Handelns detaillierter dargestellt.

2.5.2 Grundlegende Aspekte der Theorie des kommunikativen Handelns

Ein zentraler Aspekt der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas ist darin zu erkennen, dass Personen ihre Handlungspläne und die daraus resultierenden Handlungen, aufeinander abzustimmen versuchen, indem eine kommunikative Verständigung vollzogen wird. Konkreter erfolgt diese spezifische Verständigung über die Abstimmung von unterschiedlichen individuellen Geltungsansprüchen einer Aussage bzw. Handlungsabsicht

innerhalb eines Verständigungsprozesses, der im Kontext der vorliegenden Arbeit mit der dargestellten kulturellen Überschneidungssituation gleichgesetzt wird. Der Erfolg dieses Verständigungsprozesses wird in der für alle Beteiligten nachvollziehbaren Kommunikation über die Geltungsansprüche und Überzeugungen der übermittelten Inhalte deutlich. Darüber hinaus ist ein weiterer zentraler Aspekt neben der Darlegung der individuellen Überzeugungen aller Beteiligten, in der Fokussierung eines gleichberechtigten und ungezwungenen Diskurses zu erkennen (Habermas, 2019a, S.142-143). Diese gleichberechtigte Zustimmung stellt die Besonderheit der Theorie des kommunikativen Handelns dar, die es ermöglicht, ein strategisches Handeln i. S. einer Zweckorientierung innerhalb der Verständigung von Personen zu vermeiden (Lafont, 2015, S. 333).

Habermas entwickelt in der Fundierung der Theorie des kommunikativen Handelns unterschiedliche Handlungstypen und unterscheidet zweckorientiertes und kommunikatives Handeln. Zweckorientierte Handlungen zeichnen sich hierbei durch eine Erfolgsorientierung aus und fokussieren dementsprechend in Verständigungsprozessen auf das Handlungsziel. Zweckorientierte Handlungen können spezifischer in instrumentelle und strategische Handlungen unterschieden werden, wobei instrumentelle Handlungen im Kontext mit technischen Handlungsregeln zu verstehen sind, beispielsweise einen physikalischen Eingriff, können aber auch auf soziale Handlungen bezogen sein (mögliche Gewaltanwendung). Strategische Handlungen hingegen stellen immer einen Bezug zur sozialen Welt her, indem der Grad der Einflussnahme auf andere Personen betrachtet wird, um das jeweilige Ziel zu erreichen. Strategisches Handeln fokussiert dabei nicht nur auf rein technische Strategien, sondern berücksichtigt für die Zielerreichung auch Normen, die für den sozialen Kontext als technische Aspekte der Kommunikation definiert werden können. Habermas unterteilt dabei das strategische Handeln spezieller in offenen strategischen Handlungen, welche auch durch Erpressungen und Bestechungen die Zielerreichung ermöglichen und das verdeckte strategische Handeln, welche die Zielerreichung durch bewusste Täuschungen oder Lügen ermöglicht. Zusammenfassend kann das zweckorientierte Handeln als an den Erwartungen der beteiligten Personen und an sozialen Normen ausgerichtet definiert werden (Habermas, 1984, S. 459-462).

Dem zweckorientierten Handeln steht das kommunikative Handeln gegenüber, indem es in der sozialen Welt angelegt ist und auf den Aspekt der Verständigung der beteiligten Personen fokussiert. Konkreter bezieht sich das kommunikative Handeln auf die Interaktion von sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die eine interpersonale Beziehung eingehen. In dieser Beziehung wird die Verständigung über die Handlungssituation gesucht, um die Handlungen im Einvernehmen abzustimmen und durchzuführen. Elementar für das kommunikative Handeln ist die Verständigung der beteiligten Personen mit legitimen Mitteln sowie der Ausschluss von Beeinflussung durch die dargestellten verdeckten taktischen Strategien eines strategischen

Handelns. Kommunikatives Handeln beinhaltet somit die Offenlegung aller Absichten und Gründe innerhalb eines Verständigungsprozesses sowie den bewussten Verzicht auf Zwang, um ein rationales Einverständnis hinsichtlich einer Handlung oder Einstellung zwischen handelnden Personen zu ermöglichen (Habermas, 2019a, 128).

Vergleichend kann festgehalten werden, dass bei beiden Handlungsformen des zweckorientierten und kommunikativen Handelns, die handelnden Personen spezifische Ziele und Interessen hinsichtlich der Handlungsausführung verfolgen. Aber nur im Falle des kommunikativen Handelns werden Regeln der Verständigung entwickelt, die ein gegenseitigen Einverständnis ermöglichen, welches das Zentrum der Verständisorientierung darstellt (Habermas, 2019a, S. 410).

Um eine Verständigung der handelnden Personen zu ermöglichen, muss ein vertiefender Austausch über unterschiedliche Aspekte, welche die jeweilige Weltdeutung konstruieren und damit individuellen Sinn verleihen, erfolgen. Hierbei erfolgt eine konkrete Betrachtung der individuellen Bezugssysteme und Deutungen der an dem Verständigungsprozess Beteiligten, beispielsweise ihr kultureller Hintergrund, um die unterschiedlichen Standpunkte nachvollziehbar werden zu lassen (Habermas, 1984, S. 543-544). Nach Habermas liegen in diesem Austausch drei unterschiedliche Weltbezüge vor (Habermas, 2019a, S. 126). Demnach wird eine **objektive** Weltsicht expliziert, die auf Tatsachen und Funktionen der Welt beruhen. Im Aspekt der **sozialen** Weltsicht vollzieht sich eine Bezugnahme auf legitime Regeln der Interaktion der beteiligten Personen. Die **subjektive** Weltsicht hingegen bezeichnet die Selbstpräsentation der Sprechenden auf der emotionalen Ebene. Diese drei Weltbezüge stehen innerhalb der Theorie von Habermas in Verbindung zu unterschiedlichen Geltungsansprüchen, welche ein weiteres Element der Basis der verständigungsorientierten Kommunikation kennzeichnen, wenn gleichberechtigt kommuniziert werden soll. Um Verständigung zu ermöglichen, müssen die beteiligten Personen einen sprachlichen Ausdruck identisch verstehen können (vgl. Kap. 2.5.1), um zu einem Einverständnis über die Geltungsansprüche der Aussagen zu gelangen. Dazu formuliert Habermas unterschiedliche Ansprüche, um diese Zielstellung zu erreichen. Der **Verständlichkeitsanspruch** bezeichnet die Anforderung des verständlichen Ausdrucks aller Beteiligten im Kontext von Sprache, Syntax oder Semantik, aber auch ein situations- und gegenstandsangemessenes Ausdrucksverhalten. Der **Wahrheitsanspruch** bezeichnet die Anforderung, sich wahrheitsgemäß auf nachvollziehbare objektive Sachverhalte in der Welt zu beziehen und es somit zu ermöglichen, die Inhalte der Kommunikation aufzunehmen und zu teilen. Der **Wahrhaftigkeitsanspruch** verdeutlicht die Anforderung, eventuelle Abhängigkeitskonstellationen innerhalb der Kommunikation der Beteiligten zu beachten und zu explizieren, damit diese für alle nachvollzogen werden können. Somit wird sichergestellt, dass der übermittelte Inhalt ehrlich gemeint ist. Der **Richtigkeitsanspruch** verdeutlicht die Anforderung,

hinsichtlich bestehender Normen und Werte richtige Äußerungen zu kommunizieren, damit diese vor einem anerkannten normativen Hintergrund in das Verständnis der beteiligten Personen aufgenommen werden können (Habermas, 1984, S. 354-355). Die dargestellten Ansprüche sind für das kommunikative Handeln relevant, indem im Prozess der Verständigung hinsichtlich der unterschiedlichen Geltungsansprüche ihre Zustimmung oder Zurückweisung erfolgen kann, wenn sie nicht erfüllt wurden, weil Differenzen in den objektiven, subjektiven oder sozialen Weltbezügen der beteiligten Personen entstehen (Habermas, 2019a, S. 414).

Als weiteres konstitutives Element der Theorie des kommunikativen Handelns stellen Sprechakte die Verbindung von Sprache und Handlung her. Spezifischer bezeichnen Sprechakte beispielsweise Feststellungen, Geständnisse oder Befehle, stellen aber in einem erweiterten Verständnis auch Handlungen dar. In diesen Sprechakten müssen zwei Bedingungen erfüllt werden, indem der Sinn der Äußerung verstanden und eine interpersonale Beziehung aufgebaut wird, damit der Sprechakt als solcher in kommunikative Verständnisprozesse einfließen kann. Konkreter wird durch diese zwei Aussagenaspekte in sprachlichen Äußerungen in eine Situation (sozialer Verwendungskontext) eingeführt. Zugleich wird verdeutlicht, wie die jeweilige Situation verstanden werden soll. So ist beispielsweise ein Versprechen nicht nur auf der inhaltlichen Ebene relevant, sondern verdeutlicht auch eine soziale Ebene bzw. eine soziale Verpflichtung. Die durch die Anforderungen an den Sprechakt erkenntlich werdende kommunikative Kompetenz ermöglicht es, die unterschiedlichen Sprechhandlungen und determinierenden Handlungsregeln gleichzeitig in die jeweilige Kommunikationssituation zu integrieren. Hierfür ist sprachliche Kompetenz (Wörter, Grammatik), aber auch ein soziales Wissen notwendig, um Sprache in der jeweiligen Situation angemessen zu verwenden. An dieser Stelle wird kommunikative Kompetenz für die interkulturelle Verständigung erweitert, indem nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch grundlegende soziale Handlungen beherrscht werden müssen und dadurch eine Sozialkompetenz notwendig erscheint, um kommunikatives Handeln zu ermöglichen (Habermas, 2019a, 376).

An dieser Stelle wird nachvollziehbar, dass der Kommunikationserfolg von der Akzeptanz der Geltungsansprüche abhängt, aber auch von der Bereitschaft der beteiligten Personen, die in Sprechakten erhobenen Geltungsansprüche und die daraus resultierenden Verpflichtungen einzulösen (Befehle ausführen, Versprechen einhalten oder Behauptungen akzeptieren). Geschieht dies nicht, bezeichnet Habermas diese Sprechakte als sinnlos, da ein instrumenteller oder strategischer Sprachgebrauch vorherrscht, der dem kommunikativen bzw. verständigungsorientierten Handeln entgegensteht (Habermas, 2019, S. 388). Um diese Situationen des kommunikativen Stillstandes zu vermeiden bzw. zu reduzieren, stellt der durch Habermas entworfene Lösungsweg des Diskurses einen relevanten Impuls für die interkulturelle Verständigung dar, der im Folgenden detaillierter betrachtet werden soll.

2.5.3 Diskurse als Weg der interkulturellen Verständigung

Jede und Jeder die bzw. der kommunikativ handelt, erhebt die Akzeptanz der vier dargestellten Geltungsansprüche (Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit). Diese Akzeptanz stellt somit die normative Grundlage des kommunikativen Handelns dar, die in jeder Kommunikationssituation neu hergestellt und überprüft werden muss (Habermas, 1984, S. 543). Diese Überprüfung und Verständigung über die Geltungsansprüche ist vor allem erforderlich, wenn der Verständigungsprozess aufgehalten wird. Dieser Stillstand des Verständigungsprozesses tritt dann ein, wenn die scheinbare Einigung über die Geltungsansprüche in Frage gestellt wird und somit kein Austausch über die Welt bzw. Tatsachen, Normen oder subjektive Erlebnisse mehr möglich ist (Habermas, 2019a, 69-71). Die Situationen, in denen in der Kommunikation erhobene Geltungsansprüche eingelöst bzw. erneuert werden, wird von Habermas als Diskurs bezeichnet, innerhalb dessen sich eine gleichberechtigte und freiwillige Argumentation auf der Suche nach Gründen vollzieht, um Einverständnis über die Berechtigung von Geltungsansprüchen zu erlangen bzw. diese abzuweisen (Habermas, 1984, S. 161-162). Somit wird im Diskurs die Kommunikation über Geltungsansprüche auf einer Metaebene angestrebt, Habermas spricht hierbei von einer Virtualisierung der Handlungszwänge, in dem die grundlegende Verständigungsbereitschaft fokussiert wird. Dabei wird konsequent von Interessen der beteiligten Personen abgesehen und die Motive der Verständigung an sich betrachtet, um ein rationales Einverständnis durch die Kraft des besseren Argumentes zu erlangen. In dieser speziellen Reflexion über die eigentlichen Motive der Kommunikation kann die Reflexion des Selbstverständnisses der Beteiligten erkannt werden, die eine weitere Besonderheit des Habermas'schen Diskurses darstellen (Habermas, 1984, S. 174-177).

Das im Diskurs angestrebte Ziel ist erreicht, wenn die problematisierten Geltungsansprüche geklärt wurden, wenn also allen Beteiligten voll bewusst ist, auf welcher normativen Grundlage die bisherigen Aussagen, Meinungen oder Wertvorstellungen geäußert wurden.

In dem Anspruch, dass Diskurse das Ideal eines „wahren Konsensus“ verfolgen, also nicht durch Zwang, Irrtum oder Täuschung zustande kommen (Habermas, 1984, S. 177-179), wird der besondere Anspruch an die Beteiligten und die Diskurssituation erkennbar, den Habermas als ideale Sprechsituation bezeichnet. In diesem Kontext wird nachvollziehbar, dass der Diskurs als ideale Sprechsituation aufgrund der umfassenden Komplexität nicht immer real durchführbar ist, jedoch als leitender Maßstab für die interkulturellen Verständnisprozesse eine Grundlage darstellt, da er ermöglicht, strategische und zweckorientierte Kommunikationstendenzen auszuschließen (Habermas, 1984, S. 181-182).

Wird die wahrheits- und verständnisorientierte Kommunikation sowie das Prinzip der Chancengleichheit i. S. einer sozialen Symmetrie auf die gesellschaftliche Ebene transferiert, kann

darin das Idealbild einer emanzipierten Gesellschaft erkannt werden. Somit ist eine Verbindung zwischen dem kommunikativen Handeln und dem Gesellschaftsentwurf von Jürgen Habermas hergestellt, der im Folgenden näher betrachtet werden soll.

2.5.4 Aspekte eines verständigungsorientierten Gesellschaftsbildes

Das wesentliche Ziel einer durch das kommunikative Handeln geprägten Gesellschaft ist nach Habermas eine interkulturelle Verständigung, die Gleichberechtigung durch Dialog, Berücksichtigung der Lebensbedingungen i. S. einer individuellen kulturellen Entwicklungen, sozialen Integration und Solidarität herstellt (Habermas, 2019b, S. 208-209). Sprache, Kommunikation und Verständigung bilden dabei für Habermas die gesellschaftlichen Grundlagen, welche gemeinsame Deutungen und damit eine geteilte soziale Wirklichkeit ermöglichen (Habermas, 2019a, S. 223). Hierbei besteht eine Interdependenz, indem unter dem Gesichtspunkt des kommunikativen Handelns die Gesellschaft durch die Handlungen der Individuen gebildet wird, aber ebenso die Individuen durch die kommunikativen Gewebe der Gesellschaft reproduziert werden. Die Gesellschaft stellt außerdem einen symbolischen Gesamtzusammenhang dar, der aus aufeinander bezogenen Handlungen basiert:

„Die symbolischen Strukturen der Lebenswelt reproduzieren sich auf dem Wege der Kontinuierung von gültigem Wissen, der Stabilisierung von Gruppensolidarität und der Heranbildung zu-rechnungsfähiger Akteure.“ (Habermas, 2019b, S. 208-209)

Die Gesellschaft entwickelt sich, wenn ein gegenseitiges kommunikatives Verständnis für die sozialen Erscheinungen erreicht wird. Da dieser symbolische Gesamtzusammenhang immer wieder durch die Handlungen der Menschen verändert wird, muss ein Verstehen auf einer überindividuellen Ebene eintreten, welches sich in den dargestellten Aspekten des gemeinsamen Diskurses wiederfinden lässt.

Ein zweiter relevanter Aspekt lässt sich aus der Gesellschaftstheorie von Habermas aus den darin entwickelten Begriffen der Lebenswelt und des Systems ableiten (Habermas, 2019b, S. 183). Hierbei stellt die Lebenswelt den Raum dar, in dem soziale Handlungszusammenhänge kulturell gebildet und durch wechselseitiges Verstehen erschaffen bzw. modifiziert werden. Als Basis der Lebenswelt definiert Habermas Deutungen i. S. von Überzeugungen, vor deren Hintergrund Menschen handeln und auf deren Basis es möglich wird, sich über etwas in der Welt zu verständigen. Hierbei erfolgt diese lebensweltorientierte Verständigung sprachlich, durch die Auseinandersetzung über strukturgebende Faktoren, wie sie beispielsweise Normen, Werte oder Rituale darstellen (Habermas 2019b, S. 209). Damit verbunden erfordert eine Gesellschaft, die sich an den Aspekten des kommunikativen Handelns orientiert Offenheit i. S. von Spielräumen und Freiheit aller beteiligten Personen, um die erforderlichen Begründungs-

bzw. Kritisierungsdiskurse zu ermöglichen und gemeinsame Geltungsansprüche zu generieren, die eine Handlungskoordination ermöglichen, die Habermas folgenderweise beschreibt:

„Unter dem funktionalen Aspekt der Verständigung dient kommunikatives Handeln der Tradition und der Erneuerung kulturellen Wissens; unter dem Aspekt der Handlungskoordination dient es der sozialen Integration und der Herstellung von Solidarität; unter dem Aspekt der Sozialisation schließlich dient kommunikatives Handeln der Ausbildung von personalen Identitäten.“ (Habermas, 2019b, S. 208; Hervorh. im Original)

An dieser Stelle verweist Habermas auf die kontinuierliche Erneuerung des kulturellen Wissens durch den Diskurs des kommunikativen Handelns, welche im Kontext des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit den Aspekt des flexiblen Kulturbegriffs erkennen lässt.

Im System hingegen entstehen soziale Handlungszusammenhänge durch zweckrationale Orientierung, die sich problematisch als Verdinglichung der Lebenswelt darstellt, indem Systeme die kommunikativen Strukturen der Lebenswelt überformen können (Kolonisation der Lebenswelt). Darauf basierend beschreibt Habermas die Gefahr einer einseitigen Verdinglichung der Lebenswelt in Form einer kognitiv-instrumentellen Rationalität durch Geld und Macht als entsprachlichte Medien, die keinen Raum für die grundlegende kommunikative Rationalität lassen und die Menschen auf einen einseitigen Gebrauch ihrer Vernunft festlegen. Diese Gefahr betrifft die wesentlichen lebensweltlichen Bereiche der kulturellen Reproduktion, sozialen Integration sowie die individuelle Sozialisation, indem durch Verrechtlichung, Monetarisierung und Bürokratisierung kommunikative Beziehungen verdinglicht und die Alltagspraxis deformiert werden (Habermas, 2019b, S. 549).

Dem entgegengesetzt stellen Wissenschaft, Religion, Kunst, Erziehung und demokratische Regierungsformen keine Systeme dar, sondern sind Formen der diskursiven Willensbildung in Form einer kommunikativen Macht und ermöglichen eine symbolische Reproduktion der Lebenswelt (Habermas, 2019b, S. 223). Gerade im Kontext der Bildungsprozesse erscheint somit das verständigungsorientierte Handeln als geeigneter Weg, um sowohl Vergesellschaftung als auch Individuierung zu schaffen (Habermas, 1992, 56-57). An dieser Stelle wird für die Arbeit ein Rückbezug zu den Ausführungen des Diversity-Konzeptes möglich, indem dieses dem Bereich der diskursiven Auseinandersetzung im Kontext einer interkulturellen Verständigung zugeordnet wird. Gleichzeitig kann das zentral erscheinende Konzept der Diversity-Education von ökonomischen Verwertungsbestrebungen von kulturellen Ressourcen abgegrenzt werden, wie ihn das Diversity-Management darstellt und das im Kontext der Gesellschaftstheorie von Habermas dem System im negativen Sinne zuzuordnen ist.

2.6 Zwischenfazit

Unterschiedliche theoretische Aspekte des zweiten Kapitels stellen relevante und fundierende Impulse für das Erkenntnisinteresse an interkulturellen Kompetenzaspekten von Pflegepädagog*innen heraus und sollen an dieser Stelle komprimiert abgebildet werden. Als eine Ausgangsbasis erscheint der Kulturbegriff als höchst vielseitig und von unterschiedlichen Blickrichtungen geprägt. In der Konsequenz wird der Kulturbegriff als Konstrukt, welches über perspektivenabhängige Kulturdimensionen verfügt, erkannt. Diese Dimensionen können durch materielle oder mentale Dimensionen konkretisiert werden. Im Kontext der bestehenden Dimensionen weist das Kulturkonstrukt eine Orientierungsfunktion auf, welche ebenfalls höchst individuell ausgeprägt und dadurch schwer zu konkretisieren ist. Durch die Perspektivierung eines allgemeinen Kulturbegriffs werden unterschiedliche Faktoren deutlich, welche diese Allgemeinheit aber auch die Orientierungsfunktion von Kultur konkretisieren. Beispielhafte Faktoren wie Traditionen, Werte, Rituale oder Verhaltensweisen, stellen individuelle Anhaltspunkte für die Beschreibung einer individuellen Verbundenheit bzw. Orientierung im Kulturkonstrukt dar. Durch die Fokussierung dieser individuellen Ausprägungen von Kultur und damit verbunden einer unterschiedlichen Bezugnahme auf kulturelle Sinndeutungen, wird es ermöglicht einen Zugang zum kontinuierlichen Kurationsprozess eines flexiblen Kulturkonstruktes zu erhalten. Somit kann die starre Orientierung an vorgegebenen Faktoren, die Kultur darstellen können, vermieden und der Fokus offengehalten werden, um auf der Ebene der Pflegepädagog*innen einen Nachvollzug der Kulturbeschreibungen zu ermöglichen.

Ein zweiter Fokus der Arbeit stellt das Konzept der Heterogenität dar, welches zum einen als pädagogisch zu bearbeitendes Problem erscheint, aber auch durch das Bildungssystem und Lehrende generiert wird. In der konkreteren Betrachtung stellen sich unterschiedliche Faktoren dar, die Heterogenität fundieren (Sprache, Leistungsstand, kulturelle Herkunft etc.). Zentral für die Arbeit ist die Erkenntnis, dass Heterogenität vor allem durch die subjektive Wahrnehmung und durch die Konstruktion der Lehrenden entsteht, aus denen Motivation, Einstellungen und letztendlich Handlungen resultieren. Beispielhaft wird dies durch die Unschärfe der Begrifflichkeit Migrationshintergrund deutlich und den damit verbundenen folgenreichen Auswirkungen, welche die unreflektierte Übernahme dieses scheinbar evident wirkenden Begriffs in die subjektiven Annahmen über Lernende haben kann.

Eine Konkretisierung des Heterogenitätsaspektes in Richtung der kulturellen Heterogenität offenbart unterschiedliche Anforderungen auf der Systemebene, der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden, aber vor allem an die pädagogische professionelle Kompetenz. Hierbei scheint beispielsweise ein pädagogisches Rollenverständnis als Begleitperson, aber auch eine bewusste kultursensible Gestaltung von Aneignungssituationen besondere Relevanz zu haben,

um einen kompensatorischen Umgang zu vermeiden und das Potential der Lernenden aus anderen Kulturen durch die Handlungen der Lehrenden zu fördern. Verbunden mit dieser pädagogischen Ermöglichungsperspektive ist das System der Bildungseinrichtung als weiterer Aspekt erkennbar, um den konstruktiven Umgang mit kultureller Heterogenität zu ermöglichen, indem kulturelle Barrieren reduziert werden können, um Diskriminierung zu vermeiden.

In der Verbindung von Bildungseinrichtung und dem sich darin vollziehenden Handeln der Lehrenden tritt das dritte konstituierende Element der Arbeit, in Form des Diversity-Konzeptes, in den Vordergrund. Durch die konkreteren Ableitungen aus diesem Konzept wird die Verbindung der Ansätze der Intersektionalität, Inklusion und Interkulturalität erkennbar, die einen professionellen Umgang von Lehrenden mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden ermöglichen. Vor allem die Spezifizierung des Diversity-Konzeptes in den Implikationen der Diversity-Education bietet für die Arbeit hilfreiche Ansätze, indem vor allem durch interkulturelle Verständigung verhindert wird, dass auf Einheitsmodelle von Kultur in pädagogischen Handlungen fokussiert wird, und dadurch die Würde der kulturellen Differenzen gewahrt bleibt. Durch die genauere Betrachtung der Diversity-Education wird nachvollziehbar, dass die Faktoren Offenheit und Sensibilität im Hinblick auf die kulturelle Heterogenität der Lernenden zwar wesentlich erscheinen, aber vor dem Hintergrund eines flexiblen Kulturverständnis in einen Austausch einmünden müssen, um einen Einblick in den dargestellten individuellen und kontinuierlichen Kurationsprozess von Kultur aus der Perspektive der Lernenden zu erhalten. Dieser Einblick ergibt sich primär durch den kommunikativen Austausch i. S. der interkulturellen Verständigung.

An dieser Stelle wird der hohe Anspruch an diesen Austausch deutlich, wenn Lehrende dabei von einem allgemeinen, flexiblen und individuellen Kulturbegriff i. S. der Diversity-Education ausgehen. Als Möglichkeit, diesen Verständigungsprozess mit dem notwendigen Fokus auf Sinnzuschreibungen, Symbole oder Handlungen, welche kulturelle Faktoren darstellen, zu lenken, erscheinen unterschiedliche grundlegende Erkenntnisse der Theorie des kommunikativen Handelns hilfreich. Durch die darin beschriebene Beachtung der Lebenswelt, Geltungsansprüchen aber vor allem eines gleichberechtigten und machtfreien Diskurses, wird ein Nachvollzug der kulturellen Aspekte ermöglicht um gegenseitiges Verständnis zu erreichen. So wie es Habermas im Bild der verständnisorientierten Gesellschaft als Ideal entwirft.

Die unterschiedlichen Erkenntnisse des zweiten Kapitels kennzeichnen die für die Arbeit grundlegenden Ansichten über Kultur, kulturelle Heterogenität und interkulturelle Verständigung und können deren Verbindung im Konzept der Diversity-Education herstellen. Gleichzeitig werden unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich des professionellen Handelns von Lehrenden durch die Aspekte der Sensibilität für kulturelle Differenzen, Reflexion, Kommunikation oder des pädagogischen Selbstverständnisses erkennbar. Darauf basierend werden im

folgenden Kapitel spezifischer betrachtet, welche Aspekte Profession bzw. professionelles Handeln darstellen, um anschließend einen Transfer zur pädagogischen Professionalität zu vollziehen.

3 Pädagogische Professionalität

3.1 Aspekte der pädagogischen Professionalität

3.1.1 Annäherung an den Professionsbegriff

Professionen stehen in einem bestimmten Verhältnis zur Gesellschaft, den Klienten, zur Wissenschaft und zu sich selbst. Hinsichtlich des **Gesellschaftsbezugs** wird durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats (Auftrag) und einer gesellschaftlich ratifizierten Lizenz (Erlaubnis) ein Zentralwertbezug hergestellt. Das **Verhältnis zur Wissenschaft** wird durch eine exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin hergestellt, welche das erforderliche Reflexions-, Fach- und Orientierungswissen sichert (Allemann-Ghionda, 2007, S. 45). Das besondere **Verhältnis zu sich selbst** wird bei Professionen durch eine eigene Berufskultur deutlich. Professionen bauen hierbei ein eigenes Leistungsethos auf, welches auch einen geordneten und lizenzierten Zugang zu den Berufsrollen einschließt, beispielsweise die Voraussetzungen und Inhalte eines professionsbezogenen Studiums (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 140-141), oder spezifische Ausbildungsstandards. Das **Verhältnis zu den Klienten** wird in einer spezifischen Klientenorientierung deutlich, die auch mit dem Begriff des Berufsethos in Verbindung gebracht werden kann. Das besondere Verhältnis zu den Klienten konkretisiert sich in einer spezifischen Verantwortung für die Klienten, die im vorliegenden Fall die Lernenden darstellen, indem auf eine geteilte professionsinterne Expertise zurückgegriffen wird, die sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktisch validierten Erfahrungen generiert. Durch dieses domänenspezifische Wissen wird der Rahmen für Deutungen und Ordnungen generiert, der ein professionelles Handeln ermöglicht (Baumert, Blum, Klusmann, Krauss, Kunter & Neubrand, 2011, S. 10).

Für die Arbeit ist das Kriterium der professionellen Orientierung zu den Klienten in der kultursensiblen Handlungsorientierung der Pflegepädagog*innen relevant, das an dieser Stelle in einen Kontext zu diesem Professionskriterium gesetzt werden soll.

Hierbei wird die kulturspezifische Lernendenorientierung konkretisiert, indem die professionell handelnden Lehrenden die diversen kulturspezifischen Aspekte der Lernenden (Lernvoraussetzungen, Lerninteressen, Erwartungen und Vorkenntnisse etc.), kontinuierlich in (pflege-)pädagogischen Handlungssituationen berücksichtigen. Die spezifische Lernendenorientierung

kann dabei durch das Anknüpfen an die subjektiven Theorien und Deutungsmuster der Lernenden vollzogen werden. Dies setzt dabei auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern der Pflegepädagog*innen voraus. Vogel und Wörner erkennen hier einen engen Zusammenhang zur Entwicklung einer professionellen Kompetenz (Gudjons, 2012, S. 338; Vogel & Wörner, 2002, S. 89), indem sie von einer engen Reflexion zwischen der Lernbiographie der Lehrenden und den damit verknüpften Kompetenzen sprechen, um daraus eine professionelle Stärke zu generieren, die auch im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden performant werden kann (Vogel & Wörner, 2002, S. 89). An dieser Stelle wird eine Reflexionskompetenz der Lehrenden deutlich, wie Kade, Nittel und Seitter erkennen, indem sie eine Profession als in der Regel akademischen Beruf, „[...] in welchem die Berufsidee reflexiv gewendet wird und dessen Kernaktivitäten auf den Strukturaufbau, die Strukturhaltung und Strukturveränderung von Identitäten abzielen“ beschreiben (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 141). Aus dieser Definition kann abgeleitet werden, dass Professionalität unterschiedliche Kriterien und Ansprüche vereint, die unterschiedliche Anforderungen an die Kompetenz von professionell agierenden Personen erkennen lassen, beispielsweise im dargestellten Kontext, die pädagogische Orientierung an kulturell heterogenen Lernenden. Um den beschriebenen pluralen Aufgabenstellungen einer Profession begegnen zu können, ist es weiterführend erforderlich, unterschiedliche Kompetenzen und Teilkompetenzen der professionellen Kompetenz detaillierter zu betrachten (Kade, Nittel & Seitter, 2007, S. 142). Gleichzeitig ist zu erkennen, dass eine empirisch zufriedenstellende Grundlage, auf der sich Kriterien bzw. Kompetenzen einer Profession darstellen oder formulieren lassen, fehlt. Jedoch besteht eine einheitliche Ausgangsbasis für diese Spezifizierungen in der Dreiteilung von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen sowie in einer Mischung zwischen theorieorientierten bzw. wissenschaftlichen Kompetenzen und fallbezogenen hermeneutischen Kompetenzen (Blömeke, 2006, S. 192; Schmidt-Lauff, 2003, S. 298).

An dieser Stelle wird nachvollziehbar, dass trotz ungenauem Erkenntnisstand über konkrete Kriterien einer Profession eine Kompetenzorientierung grundlegend und erforderlich erscheint, um es professionell tätigen Personen zu ermöglichen, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in unterschiedlichsten Situationen angemessen anwenden zu können. Diese Erkenntnis wird im Folgenden auf den Bereich der Lehrendenprofession übertragen und spezifiziert.

3.1.2 Spezifika der Lehrendenprofession

Terhart erkennt in den Diskussionen um Professionsmerkmale für den pädagogischen Bereich eine starke Annäherung des Professionsbegriffs an den Expertenbegriff und plädiert dafür, den professionellen Charakter von pädagogischen Berufen aus den Eigenarten dieser selbst zu bestimmen:

„Mittlerweile wird in der Berufssoziologie ein unheroischer, eher pragmatischer Professionsbegriff benutzt, der im Grunde dem im klassischen Konzept von ‚Professionen‘ scharf abgegrenzten Expertenbegriff immer ähnlicher wird: schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden.“ (Terhart, 2013, S. 78)

Diesen Aspekt Terharts vertiefend, kann die Definition von pädagogischer Professionalität aus drei Bestimmungsrichtungen erfolgen einer strukturtheoretischen, einer kompetenzorientierten und einer biografischen.

Der **strukturtheoretische Bestimmungsansatz** erkennt die grundlegenden pädagogische Aufgaben als Widersprüche, indem die Lehrenden vor komplexen Handlungssituationen stehen, in denen sich die einzelnen Elemente als gegensätzlich darstellen. Professionalität wird dabei deutlich, wenn souverän in spannungsvollen und widersprüchlichen Handlungssituationen agiert wird und hierbei Praxis und Theorie in einen produktiven Kontext gesetzt werden. Konkret muss in den widersprüchlichen Situationen schnell, routiniert und wirksam entschieden und gehandelt sowie überzeugend Entscheidungen und Handlungen begründet werden (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 228). Beispielhaft können diese Widersprüche in den Aspekten Nähe und Distanz erkannt werden. Hierbei wird jede Situation unterschiedlich wahrgenommen und muss kontinuierlich rekonstruiert werden, zugleich aber im Allgemeinen die Lehrendenarbeit vollzogen werden. Widersprüchliche Situationen lassen sich auch an den Widersprüchen von Einheitlichkeit und Differenz festmachen, bei denen die formale Gleichbehandlung bei gleichzeitiger Beachtung der Individualität von Lernenden durch die professionellen Lehrenden vollzogen werden muss (Terhart, 2013, S. 68). Biederbeck und Rothland vertiefen diesen Aspekt durch pädagogische Versuche, Homogenität herzustellen (Selektion durch Standardisierung) bei gleichzeitiger Erwünschtheit von Heterogenität auf der bildungstheoretischen und gesellschaftlichen Ebene (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 228). Professionalität zeigt sich in diesem Ansatz durch die Fähigkeit, die vielseitigen pädagogischen Spannungen und Antinomien sachgerecht handhaben zu können.

„Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität.“ (Terhart, 2013, S. 68)

Hierbei wird erkennbar, dass die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz durch eine selbstkritische und selbstreflektierende Perspektive auf das eigene Handeln und die eigene berufliche Entwicklung vollzogen wird (Terhart, 2013, S. 68). Hier ist auch ein Impuls für die Lehrendenbildung zu erkennen, bei der vor allem angehende Lehrende durch Reflexion (kollegial/individuell) ihre Professionalisierung auf- und ausbilden können (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 229).

Wird die Lehrendenprofession in Anlehnung an Kapitel 3.1.1 unter dem **kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz** definiert, werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen betont, die für die Bewältigung einer genauen Aufgabenbeschreibung erforderlich sind. Hierbei werden die Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen neben theoretischen auch nach empirischen Erkenntnissen ermittelt. Konkret werden Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsrountinen etc. hinsichtlich der Ziele im Kontext von Unterricht und Schule betrachtet. Rolf Dubs spricht im kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrendenprofessionalität davon, dass:

„Lehrpersonen [...] nicht nur Meister des Verfahrens, sondern auch der Inhalte [sind]; sie können begründen, warum etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird. Lehrpersonen sind aufgrund der Reflexion über Theorien in der Lage, selbsterzeugtes praktisches Wissen, das im Alltag angewandt werden kann, zu entwickeln.“ (Dubs, 2008, S. 12)

Pädagogische Professionalität kann in diesem Kontext auch folgenderweise erkannt werden:

„Professionell ist demnach, wer innerhalb verschiedener Anforderungsbereiche auf der Grundlage bestimmter Wissensbestände und Handlungserfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen bestimmte Leistungen wiederholt erfolgreich und verantwortungsvoll erbringen kann.“ (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 226)

Dieser Ansicht folgend, erscheinen Lehrende dann professionell, wenn diese über eine möglichst hohe Ausprägung der Kompetenzen verfügen. Diese Ausprägung kann, den erwähnten Aspekt der Wiederholung von Kompetenz vertiefend, in Standards definiert und anhand von definierten Kompetenzstufen unterteilt werden (Terhart, 2013, S. 69). Der Aspekt der Standardisierung wird weiterführend in Kapitel 3.4-3.5 betrachtet.

Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz geht weiterführend von der Annahme aus, dass professionelle Identität im Laufe des beruflichen Lebens herausgebildet wird sowie auf der kontinuierlichen inneren, selbstkonstruierten und reflektierten Wahrnehmung und Bewertung von Erfahrungen, die zu einem Gesamtmuster zusammengeführt werden, basiert (Giesecke, 2011, S. 390; Grzanna, 2011, S. 9). Obwohl die Identitätsforschung zur Fragestellung, wie und wann sich professionelle berufliche Identität entwickelt wird bzw. welche Faktoren bei diesem Entwicklungsprozess relevant erscheinen, unterschiedliche Ergebnisse liefert, kann ein Bestandteil der beruflichen Identität in der Reflexion des pädagogischen Selbstkonzepts erkannt werden (Grzanna, 2011, S. 10). Dieser Aspekt fließt in den **berufsbioграфischen Bestimmungsansatz** ein, der Professionalität als berufsbioграфische Entwicklung versteht.

Hierbei erfolgt der Kompetenzaufbau allmählich und vollzieht sich durch Brüchigkeit und Kontinuität, über die gesamte berufliche Lebenszeit. Somit ist die Lehrendenprofessionalität lebensgeschichtlich, gesellschaftlich und stark individualisiert.

Nachdem der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der berufsbiografische Bestimmungsansatz eindeutige Aspekte der Bestandteile und der Entwicklung einer pädagogischen Professionalität benennen, soll im folgenden Kapitel diese Perspektive hinsichtlich der pädagogischen Identität vertieft werden.

3.1.3 Aspekte der professionellen pädagogischen Identität

Die dargestellten Spezifika der Lehrendenprofessionalität erweiternd, können im Kontext der professionellen pädagogischen Identität psychologische und soziologische Aspekte verbunden werden. Hierbei kann festgehalten werden, dass sich die professionelle Identität im sozialen Kontext herausbildet, jedoch durch Selbstreflexion und Selbstbeschreibung, welche auf Erlebnissen und Erfahrungen basieren, selbst konstruiert wird. Diese Selbstreflexion basiert auf der gesellschaftlichen sowie persönlichen Perspektive und führt im Ergebnis zur verinnerlichten Selbstwahrnehmung der beruflichen Identität. In einem sozialen Definitionsraum wie ihn die Faktoren Beruf und Arbeit darstellen, werden Erfahrungen und Erlebnisse (z. B. pädagogische Handlungssituationen) somit zu Identitätsdesignata. Diese Identitätsdesignata wiederum stellen Kennzeichen dar, die sich ein Individuum selbst zuschreibt und mittels derer die berufliche Identität als Teil der persönlichen Identität erkannt werden kann (Grzanna, 2011, S. 10-11). Empirische Ansätze müssen in dieser Blickrichtung die individuellen biografischen Verläufe und Schlüsselmomente der Kompetenzentwicklung berücksichtigen, aber auch auf normative Vorstellungen von einer gelungenen Berufsbiografie fokussieren (Terhart, 2013, S. 70-71). An dieser Stelle wird ebenfalls auf die pädagogische Aus- und Weiterbildung Bezug genommen, um professionelles Handeln von Lehrenden zu begünstigen (Gieseke, 2011, S. 390). Dabei ist zu erkennen, dass Professionalität nicht ausschöpfend bzw. abschließend in der Ausbildung angebahnt werden kann, sondern während der gesamten Berufsphase weiter ausgebildet und modifiziert werden muss. Dabei muss eine kontextspezifische, kontinuierliche und teilweise auch vergleichende Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie der Lehrenden angestrebt werden (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 229-230). Für den spezifischen Aspekt der Auseinandersetzung mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden kann demzufolge festgestellt werden, dass beide bildungsrelevanten Phasen (Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung) bei der Unterstützung des professionellen Kompetenzaufbaus im Umgang mit kultureller Heterogenität beachtet werden müssen. Ansatzpunkte für diese spezifische Beachtung der kulturellen Heterogenität sollen im folgenden Kapitel entwickelt werden, indem zuerst der

Begriff der pädagogischen Handlungssituationen und darauf aufbauend das kompetente und professionelle Handeln von Lehrenden in interkulturellen Handlungssituationen betrachtet wird.

3.2 Pädagogische Professionalität in interkulturellen Handlungssituationen

3.2.1 Professionsaspekte in pädagogischen Handlungssituationen

Professionalität steht für Kompetenz in konkreten individuellen Handlungen:

„Denn Professionalität entsteht immer in einem konkreten historisch-gesellschaftlichen Kontext und erhält ihre Bedeutung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen und Praktiken. Gleichzeitig zeigt sie sich erst im konkreten Handeln in spezifischen Anforderungssituationen.“
(Strasser, 2016, S. 27)

Dabei zeichnet Professionen auch aus, dass wissenschaftliches Wissen in komplexen Situationen angewendet wird (vgl. Kap. 3.1.1). Somit stützt sich, i. S. der beschriebenen Professionskriterien, Professionalität auf ein Grundlagenwissen, welches durch Erfahrungen angewendet und ausgeweitet wird. Konkret lässt sich dieses im fundierten situativen Handeln bei spezifischen Aufgabenlösungen, wie sie Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden darstellen, erkennen. In diesem Kontext wird das wissenschaftliche Grundlagenwissen und die auf Erfahrungen basierende Ausweitung dieses Wissens situativ und kontinuierlich vollzogen. Daher stellt pädagogische Professionalität, keinen statischen Zustand dar, sondern muss immer wieder in individuellen Situationen und Handlungen hergestellt werden (Gieseke, 2011, S. 385-386; Nohl, 2014, S. 10). Nolda verstärkt die Besonderheiten der pädagogischen Handlungssituationen darin, indem Professionalität im Umgang mit Widersprüchen, die lebensweltbedingt scheinen, erkennbar wird und dadurch bedingt die Einzigartigkeit der Handlungssituationen immer wieder neu erkannt werden und in das professionelle pädagogische Handeln einfließen muss (Nolda, 2012, S.116-117).

3.2.2 Lehrendenprofession im interkulturellen Kontext

Für die spezifischen interkulturellen Handlungssituationen wurde in den Unterkapiteln 2.2 - 2.3. dargestellt, dass Lehrende in ihrer Praxis mit einer zunehmenden kulturellen Vielfalt konfrontiert sind (Müller, 2009, S. 92). Zwar wird hierbei die Heterogenität der Lernenden mit dem Fokus auf die Lernvoraussetzungen und des Unterrichtens beachtet, die kulturellen Aspekte der Lernenden aber vernachlässigt. Vertiefend hält Strasser diesbezüglich fest, dass das Professionswissen Lehrender diffus bleibt und zu wenig über die Entstehung und Entwicklung dieses spezifischen kultursensiblen Professionswissens bekannt ist. Er erkennt in diesem

Kontext die Herausforderung, Lehren durch messbare und der Domäne angemessene Kriterien zu erfassen (Strasser, 2016, S. 27-32).

„Es ist davon auszugehen, dass der Umgang mit kultureller Heterogenität sowohl das professionelle (fachspezifische, -didaktische und pädagogische) Wissen von Lehrkräften als auch ihre Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten betrifft. [...] Wie diese mit Wissensaspekten wie dem Fach-, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen zusammenspielen und professionelles Handeln zustande bringen, ist weitgehend ungeklärt.“ (Strasser, 2016, S. 32)

Settlemeyer sieht im Umgang mit kultureller Heterogenität die Lehrenden der beruflichen Bildung aufgefordert, Klarheit über das eigene Verständnis von Migration und kultureller Unterschiedlichkeit zu entwickeln, die das eigene Denken und pädagogische Handeln beeinflussen, um die Grenzen zwischen „Wir“ und die „Anderen“ zu reflektieren. Erst dadurch kann es ermöglicht werden, pädagogische Handlungssituationen hinsichtlich des Umgangs mit den relevanten Aspekten von (kultureller-) Differenz gewinnbringend zu analysieren. Darauf aufbauend können mit den Lernenden zusammen die je individuellen Zugehörigkeiten, die der Migrationsbegriff nur unscharf abbildet (vgl. Kap. 2.3.1), herausgearbeitet werden und es den Lernenden ermöglicht werden, Selbstrepräsentationen einer kulturellen Heterogenität bewusst zu formulieren. Neben den Selbstrepräsentationen muss ein kultursensibles pädagogisches Handeln auch eine Thematisierung der Mehrsprachigkeit der Lernenden (Sprachenbiografien, Verwendung der deutschen und nichtdeutschen Sprache, Bewertungen und Fördermöglichkeiten) berücksichtigen (Settlemeyer, 2013, S. 67-68).

An dieser Stelle kann erneut festgestellt werden, dass sich das professionelle pädagogische Handeln in spezifischen Handlungssituationen zeigt. Dabei sind diese spezifischen Situationen von Unsicherheiten sowie individuellen Anforderungen geprägt und zeichnen das professionelle Handeln aus, indem kontinuierlich eine Verbindung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischen Erfahrungen hergestellt wird. Hierin lässt sich das Professionskriterium des spezifischen Verhältnisses zur Wissenschaft (vgl. Kap. 3.1.1) wiedererkennen.

Die spezifischen Anforderungen der pädagogischen professionellen Handlungssituationen lassen sich in den Bereich der Handlungen im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden transferieren und weisen auch hier die gleichen Anforderungen auf, betonen aber mehr die spezifischen Kompetenzen der Lehrenden, indem eine besondere Beachtung der Reflexion und darauf aufbauend die Art und Weise, wie kulturelle Unterschiede in pädagogisches Handeln einfließen, besonders beachtet werden. Im Vergleich zum flexiblen Kulturverständnis erscheint an dieser Stelle ebenfalls pädagogische Professionalität als ein flexibles Gebilde, welches situationsbedingt und kompetent immer wieder neu modifiziert werden muss. Nachdem der Aspekt der interkulturellen Handlungssituationen als eine Ausgangsbasis für kompetentes pädagogisches Handeln konturiert wurde, soll im folgenden Kapitel der zweite für die Arbeit relevante Aspekt der Kompetenz von Lehrenden, genauer analysiert werden.

3.3 Professionalisierung im Kontext der Lehrendenkompetenzforschung

3.3.1 Aspekte der Lehrendenkompetenzforschung

Unter den vielfältigen Themengebieten der Bildungsforschung erscheinen für die Arbeit jene relevant, die einen Bezug zum Aspekt der Heterogenität aufweisen bzw. einen Zusammenhang mit der Kompetenz von Lehrenden haben. Hierbei treten die Forschungsbereiche der internationalen und nationalen Leistungsvergleiche (PISA, IGLU, PIRLS und TIMSS), aber auch Forschungsarbeiten, welche die soziale Selektivität des Bildungswesens und damit verbunden die Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserfolg untersuchen, besonders in den Vordergrund. Auch die Aspekte der Unterrichtsqualitätsforschung und Kompetenzentwicklungsforschung stellen weitere relevante Schwerpunkte dar (Gräsel, 2015, S. 17-21). Der zentrale Forschungsschwerpunkt für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist in der Kompetenzforschung des pädagogischen Personals zu verorten. Hierbei versucht die pädagogische Kompetenzforschung, beispielsweise auf bedeutsame, kognitive Merkmale von Lehrenden zu fokussieren, durch die sie berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen können und die somit besondere Bedeutung für die Lehrendenbildung haben (König, 2014, S. 36-38). Vertiefend ergeben sich dabei in der pädagogischen Kompetenzforschung unterschiedliche Schwerpunkte. Beispielsweise bestehen Forschungsarbeiten mit dem Schwerpunkt auf einem Prozess-Produkt-Paradigma, indem sie einen Zusammenhang zwischen einzelnen Verhaltensmustern von Lehrenden im Unterricht und den Lernergebnissen der Lernenden herstellen. In der Expertiseforschung wird hingegen der Unterricht mit seinen übergreifenden Besonderheiten betrachtet, indem untersucht wird, wie Lehrende Unterrichtssituationen wahrnehmen und interpretieren, um auf der Grundlage ihrer Kompetenzen und des eigenen Wissens berufliche Anforderungen zu bewältigen (Lankes, 2008, S. 41). Der Bereich der Persönlichkeitsforschung setzt den Schwerpunkt auf den Lernerfolg der Lernenden und versucht, durch unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale der Lehrenden wie beispielsweise Einstellungen, Motive, Führungsstil, fachliche Kenntnisse etc. einen empirischen Zusammenhang zu generieren. Den Bereich der fachlichen Kenntnisse vertiefend, soll an dieser Stelle die Forschungsarbeit COACTIV Erwähnung finden, die das Professionswissen spezifiziert, indem die Studie die Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Lehrenden untersucht. Obwohl die Tauglichkeit dieser Studie für das vorliegende Erkenntnisinteresse durch den Bezug der Studie auf Mathematiklehrkräften begrenzt ist, können unterschiedliche Ergebnisse als bereichernd für den Kontext der Arbeit erkannt werden, indem COACTIV unterschiedliche Elemente eines professionellen Kompetenzprofils von Lehrenden erarbeitet, die sich in den

Kompetenzbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen konkretisieren (Baumert u. a., 2011, S. 3-10).

3.3.2 Herausforderungen der Lehrendenkompetenzforschung im interkulturellen Kontext

Hinsichtlich der Kompetenzanforderungen von Lehrenden erkennt Ouzoun bezüglich der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder in den Lehrenden selbst eine heterogene Gruppe (Ouzoun, 2011, S. 34) und stellt fest, dass von spezifischen Kompetenzanforderungen ausgegangen werden muss. Dadurch wird es notwendig, spezifische Kompetenzstandards und Strukturen zu entwickeln, um diese Kompetenzen darzustellen und auszubilden. Dabei sollte die Ausbildung von Lehrenden i. S. des Arbeitsprogramms 2010 der Europäischen Kommission an zukünftigen Anforderungen orientiert sein (Europäische Kommission, 2010). Diesen Aspekt konkretisiert die Lissabon-Strategie, indem darauf verwiesen wird, dass in der Lehrendenbildung auch den Herausforderungen der Globalisierung und damit verbunden, den sich verändernden Bedingungen und Anforderungen an Aufgabengebiete durch die Faktoren Migration und Mobilität, wissenschaftlich begegnet werden muss, um eine qualitativ hochwertige pädagogische Personalentwicklung zu garantieren (Europäischer Rat, 2000).

Eine zweite Herausforderung der Lehrendenkompetenzforschung liegt in der Beurteilung eines kompetenten professionellen Handelns von Lehrenden. Die Ursachen hierfür sind in unterschiedlichen, miteinander konkurrierenden Ansichten und Idealbildern von Schule, Unterricht und Handeln von Lehrenden zu finden. Darüber hinaus besteht die Frage, nach welchen objektiven Kriterien das professionelle Handeln von Lehrenden ermittelt werden kann. Terhart wirft in diesem Kontext auch die Frage auf, worin die Ursachen für eine hohe oder niedrige berufliche Leistung von Lehrenden zu erkennen sind (Wissen, Reflexionsfähigkeit, Fachkompetenz, kommunikativen Fähigkeiten etc.) und wie diese Ursachen durch die Lehrenden selbst, durch Aus- und Weiterbildung oder durch organisationale Rahmenbedingungen, verändert werden können (Terhart, 2007, S. 38). Dadurch kann nachvollzogen werden, warum Instrumente der Kompetenzerfassung aktuell besonders relevant und mit der Hoffnung verbunden sind, Antworten auf die Frage der Wirksamkeit unterschiedlicher Lehrerbildungsmodelle geben zu können (Terhart, 2007, S. 37).

Für den professionellen Umgang mit Heterogenität bzw. kultureller Heterogenität gibt Müller die Aspekte der Sprachbarriere und den Erziehungsaspekt als wesentliche Themengebiete an, mit denen sich die Lehrendenkompetenz auseinandersetzen muss, da durch die alleinige

Fokussierung auf die fachliche pädagogische Kompetenz die Lehrenden überfordert werden könnten (Müller, 2009, S. 93). Diesen Aspekt bestärkt Strasser durch die folgende Aussage:

„In Handlungskontexten, in denen bestehende Differenzen und Mechanismen der Differenzkonstruktion nicht angemessen Rechnung getragen wird, können Konflikte auftreten, denen sich pädagogisch Handelnde in ihrer Praxis mit ihren Kompetenzen zu stellen haben.“ (Strasser, 2016, S. 35)

Eine weitere Herausforderung der Lehrendenkompetenzforschung benennt Strasser, indem er die Möglichkeiten der angemessenen Beurteilung und Förderung von Lernenden aus anderen Kulturen durch mangelndes Wissen und Stereotype über kulturelle Hintergründe durch Lehrende als gefährdet beschreibt und die Operationalisierung des Begriffs interkulturelle Kompetenz fordert, um diese Schlüsselkompetenz analysierbar zu machen (Strasser, 2016, S. 34-41). Strasser zufolge ist die geforderte Operationalisierung, Analyse und Spezifizierung entlang des Handlungsfeldes „Unterricht“ möglich:

„Interkulturell adäquates pädagogisches Handeln hieße demnach, im Rahmen gegebener Handlungsmöglichkeiten günstige Bedingungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen und dabei Barrieren aus dem Weg zu räumen.“ (Strasser, 2016, S. 39)

Auch Scherr stellt bezüglich einer interkulturellen Kompetenz von Lehrenden fest, dass die Sensibilisierung und die Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilsstrukturen in den bestehenden Ausbildungsstrukturen zu gering ausgeprägt ist:

„Es ist begründet zu vermuten, dass dies bislang in der Qualifizierung der Lehrer bestenfalls sehr begrenzt, in der der Ausbilder nicht vorkommt. Auch hier fehlen verlässliche Daten, es existieren keine Untersuchungen zur Verbreitung von Vorurteilen bei Lehrern und Ausbildern, obwohl immer wieder von Vorurteilen ‚in der Mitte der Gesellschaft‘ die Rede ist, [...]“ (Scherr, 2013, S. 242)

An dieser Stelle werden unterschiedliche Anforderungen an die Kompetenzforschung von Lehrenden deutlich, indem größtenteils ungeklärt bleibt, welche konkreten Aspekte für eine interkulturelle Kompetenz von Lehrenden besondere Relevanz haben und daher in den Strukturen der Lehrendenbildung besondere Beachtung finden müssen. Hierbei müssen die Anforderungen der Globalisierungen und Migration beachtet, objektive Kriterien für professionelles Handeln entwickelt sowie der Begriff der interkulturellen Kompetenz der Lehrenden an sich stärker expliziert werden. Durch die Darstellung konnten erste Konkretisierungen dieser Kompetenz ermöglicht werden, indem deutlich wurde, dass eine alleinige Fokussierung auf die Fachkompetenz nicht ausreicht und die Reflexion kulturell relevanter Aspekte, wie sie beispielsweise Vorurteile oder Stereotype darstellen, auf einen wesentlichen Bestandteil interkultureller pädagogischer Kompetenz verweisen. Diese Erkenntnisse werden durch das folgende Kapitel vertieft und erweitert, indem hinsichtlich einer interkulturellen Kompetenz der bildungswissenschaftliche Forschungsstand abgebildet wird.

3.3.3 Erkenntnisse der Lehrendenkompetenzforschung im interkulturellen Kontext

In den letzten Jahren ist im Kontext von unterschiedlichen Forschungsarbeiten zu erkennen, dass das Heterogenitätskonstrukt konkretisiert wurde, einzelne Heterogenitätskategorien identifiziert wurden sowie Aspekte hinsichtlich eines professionellen Umgangs mit Heterogenitätskategorien erarbeitet wurden. Hierbei überwiegt die qualitativ-empirische Vorgehensweise, wenngleich auch quantitative-empirische Arbeiten vorliegen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Erleben des Professionalisierungsprozesses sowie Einstellungen und die Kooperation von (angehenden) Lehrenden im Bezug zur Heterogenität (oft Grundschulpädagogik und Inklusion) (Morrison, Lumby & Sood, 2006, S. 280). Weiterführend werden unterschiedliche Phasen der Lehrerbildung untersucht und die Forderung nach einer besseren Verzahnung dieser Phasen aufgestellt. Diese notwendige Verzahnung fasst Jahn hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrenden folgenderweise zusammen:

„Interkulturelle Kompetenz darf also nicht nur als Zielkategorie Beruflicher Bildung benannt werden, sondern muss v. a. Thema innerhalb der Professionalisierung des Bildungspersonals sein, damit die Pädagogen methodisch geschult interkulturelle Kompetenzen trainieren können sowie selbst über diese verfügen.“ (Jahn, 2013, S. 139)

Bei der Perspektivierung des allgemeinen Forschungsstandes hinsichtlich der Lehrendenkompetenz wird deutlich, dass durch die steigende Heterogenität der Lernenden der Anspruch an die Profession für einen professionellen Umgang mit den Lernenden erhöht wird. Hierbei spielt beispielsweise die Diagnosefähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Steuerung von selbstorganisierten Lernprozessen etc. eine Rolle. Ebenso sind Abstimmung und Kooperation notwendig, um die Expertise aller Lehrenden zu bündeln. Diese Aspekte können auch als Bestandteil der Lehrendenbildung genutzt werden, um in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden auf den Umgang mit (kultureller) Heterogenität vorzubereiten (Wimmer & Altrichter, 2017, S. 218-219). Diesen Standpunkt unterstützen Forschungsergebnisse, die eine unzureichende Vorbereitung für den professionellen Umgang mit Heterogenität der Lernenden ermitteln (Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2015; Gebauer, McElvany & Klukas, 2013) bzw. feststellen, dass auch nach dem Einstieg in den Lehrendenberuf Unsicherheiten hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität bestehen (Amrhein, 2015; Keller-Schneider, 2018). In diesem Zusammenhang fordert Terhart einen vertieften Blick auf die Heterogenität der Lernenden für den Bereich der Weiterbildung zu werfen, da an dieser Stelle relativ direkt auf die Schulwirklichkeit Einfluss ausgeübt werden kann. Außerdem setzt er die Änderungen in Curricula der Lehrendenausbildung an zweiter Stelle, da dieser Prozess ca. 10-15 Jahre benötigt (Terhart, 2014, S. 11). Weiterführend stellen Massenkeil und Rothland fest, dass sich die Kooperation von Lehrenden auch in multiprofessionellen Teams vorteilhaft auf den Umgang mit Heterogenität auswirken kann und dass diese Kooperationsform langfristig bestehen kann, wenn ein gut

funktionierendes Zusammenspiel von institutionellen und personellen Faktoren gesichert ist (Massenkeil & Rothland, 2016).

Anhand der unterschiedlichen Ansätze lässt sich feststellen, dass vordergründig entlang der pädagogischen Handlungen im Kontext des Unterrichts die wissenschaftliche Auseinandersetzung im kompetenten Umgang hinsichtlich der Lernenden mit kultureller Heterogenität erfolgt. Ebenso können die Erkenntnisse des vorausgegangenen Kapitels hinsichtlich spezifischer interkultureller Kompetenzaspekte erweitert werden, in dem deutlich wird, dass auch unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale i. S. von Haltungen, Werten, Überzeugungen und selbstregulativen Fähigkeiten der Lehrenden zu einer interkulturellen pädagogischen Kompetenz zusammengefasst werden müssen (Lankes, 2008, S. 41). Den Impulsen, die Anforderungen der interkulturellen Kompetenz auch in der Lehrendenbildung zu begegnen, soll im folgenden Kapitel eine detaillierte Beachtung ermöglicht werden, indem die Standards der Lehrerbildung unter diesem Fokus untersucht werden.

3.4 Standardisierung der Lehrendenbildung

3.4.1 Konzeptionsmerkmale und Begründungsrahmen

Standards der Lehrerbildung definieren Voraussetzungen für professionelles Handeln und legen in diesem Kontext notwendige Qualifikationsinhalte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden fest. Der dabei verwendete Kompetenzbegriff bezeichnet ein Anforderungsprofil, welches angibt, was Lehrende können und leisten sollen (Terhart, 2006, S. 33). Indem sich diese Standards jeweils auf einen bestimmten Handlungsbereich beziehen, ermöglichen diese eine abgestimmte Konzeption von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden (Oser, Düggeli & Heinzer, 2010, S. 135). Außerdem wird durch den Bezug der Standards auf unterschiedliche pädagogische Handlungsbereiche der in Kapitel 3.3.2 dargestellten Heterogenität der Tätigkeitsbereiche und Kompetenzspezifika der Lehrenden Rechnung getragen. Des Weiteren besagen die Standards, dass Kompetenzen lehr- und lernbar sind und so der zu erwartende Kompetenz-Output klar in abgestuften Niveaus umrissen wird. Dafür beschreiben standardbezogene Kompetenzprofile Bündel aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, deren Zusammenspiel eine erfolgreiche Umsetzung des wünschenswerten Handelns ermöglichen sollen. Kimmelman erweitert den Nutzen der Standards auch in den Bereich der Lernenden:

„Über eine konkretere und einheitliche Basis für die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Professionals soll es also zu einer Verbesserung der Situation für die Lehrenden, aber auch die Lernenden kommen.“ (Kimmelman, 2013, S. 28)

Weiterführend stellt Kimmelman durch die Standardisierung der Lehrendenbildung fest, dass durch den spezifischen Fokus auf die Lehrendenkompetenz i. S. der Outputorientierung auch kompetente Reaktionen auf domänenspezifische Herausforderungen verbessert werden können, zu denen auch eine verbesserte und erfolgreiche berufliche Ausbildung von Lernenden mit kultureller Heterogenität gehört:

„Damit setzen Standards an der bisherigen mangelhaften wissenschaftlichen Auseinandersetzung bzw. Unklarheit im Hinblick auf den Umgang mit kultureller Vielfalt in der beruflichen Bildung notwendigen Kompetenzen an und sind Grundvoraussetzung für eine systematischere und breitere Verortung des Themas in der Professionalisierung des Bildungspersonals.“ (Kimmelman, 2013, S. 27)

Es wird deutlich, dass durch die Formulierung von Standards und Kompetenzen die professionelle Lehrendenbildung und Handlungsfähigkeit der Lehrenden verbessert und auf ein einheitliches Fundament gestellt werden können. Die Kompetenzaneignung vollzieht sich dabei in der Verbindung des wissenschaftlichen Wissens und der durch praktisches Handeln gewonnenen Erfahrungen, die mit Hilfe der wissenschaftlichen Erkenntnisse reflektiert werden. Diese durch Herbart geprägte Theorie des pädagogischen Taktos liegt dem Verständnis und der Entwicklung von Kompetenzen der Lehrerbildung zugrunde (Lersch, 2006, S. 44-45) und spiegelt dabei die gewonnenen Erkenntnisse zur Entwicklung eines Professionswissen (vgl. Kap. 3.1) wider.

Im Kontext der erwähnten unterschiedlichen Schwerpunkte und Bereiche des pädagogischen Handelns, muss eine reduzierte Abbildung der Inhalte des jeweiligen Hauptfaches auf Kosten der Frage, welche beruflichen Kompetenzen der Lehrenden erforderlich sind, um die Lernenden bei einem „Sich-bewegen-können in der Welt“ zu begleiten, vermieden werden (Terhart, 2006, S. 40). Auch Lersch verweist hinsichtlich der relevanten beruflichen Kompetenzen von Lehrenden auf die notwendige Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischem Handlungswissen während des Kompetenzaufbaus. Hierbei können durch die Analyse typischer Berufspraxisprobleme, wissenschaftlich begründete Lösungsansätze entwickelt und das systematische, wissenschaftlich fundierte Wissen in situierte Lernprozesse einbezogen werden. Lersch beschreibt in dieser Verknüpfung eine wichtige Stufe für den Erwerb von professionsspezifischen Kompetenzen, die für die Bewältigung zukünftiger Situationen hilfreich sein können. In diesem Kontext wird kritisch angemerkt, dass sich solch eine notwendige Verknüpfung in den bestehenden Standards nicht widerspiegelt (Lersch, 2006, S. 47-49).

Ein weiterer Aspekt für die Notwendigkeit der Standards der Lehrendenbildung besteht in der zu stark divergenten Steuerung der Lehrendenausbildung auf nationaler Ebene, die eine Vielfalt an Ausbildungsprogrammen zur Folge hat, die durch Ausbildungsstandards einen notwendigen Rahmen erhalten könnten (Dörr & Küster, 2006, S. 223; König, 2014, S. 36; Terhart, 2014). Darüber hinaus ermöglicht die Konzipierung von Standards, Kompetenzen so zu

erfassen, dass diese später gemessen und analysiert werden können und damit die Professionalisierung gesteigert wird (König, 2014, S. 36). Jedoch verändern sich zunehmend die Gegenstandsbereiche der Auseinandersetzung über diese Standards dahingehend, dass diese isoliert und mit nicht eindeutigen Positionen innerhalb der Fachbereiche diskutiert werden. Dabei dominieren Diskussionen über die Modellierungen von Kompetenzen und Teilkompetenzen in der jeweiligen fachlichen Disziplin. Bisher besteht aber keine ausreichende Diskussion über Verbindungen und Anschlussfähigkeiten, aber auch der Gemeinsamkeiten oder Differenzen unterschiedlicher Standards (Terhart, 2006).

Die dargestellten Aspekte zusammenfassend wird nachvollziehbar, dass Standards eine einheitliche Basis für die Bildungsprozesse von Lehrenden ermöglichen und dabei auf ein einheitliches Qualitätsniveau ausgerichtet sind. Ein weiterer Nutzen liegt in der transparenten Abbildung von pädagogischen Handlungsbereichen, welche die vielseitigen Kompetenzanforderungen von Lehrenden auch nach außen hin darstellt. Auf der inhaltlichen Ebene der Standards erscheint neben der Verbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem praktischen Handlungswissen auch der kontinuierliche Bezug auf die Lernenden und den gesellschaftsbezogenen Herausforderungen, wie sie beispielsweise die Globalisierung i. S. von kultureller Heterogenität (Europäischer Rat, 2000) darstellt, wesentlich. In welcher Weise sich die Kompetenzanforderungen an Lehrende durch Standards der Lehrerbildung konkretisieren, wird im folgenden Kapitel durch eine genauere Auseinandersetzung mit den Standards der Lehrerbildung der KMK vertieft.

3.4.2 Standards der Lehrerbildung

Durch die Standards der Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz werden Kompetenzen beschrieben, welche für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen erforderlich erscheinen (KMK, 2019a, S. 4). Die Grundlagen für die Standards der Lehrerbildung werden in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu den Bildungswissenschaften (KMK, 2019a) sowie den Fachwissenschaften (KMK, 2019b) beschrieben und fundieren für den Bereich der Bildungswissenschaften auf der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisation (KMK, 2000). Dabei wird beschrieben, dass der zentrale Aufgabenbereich von Lehrenden darin besteht, Lehr-Lernprozesse zu planen, zu organisieren und zu reflektieren sowie diese individuell zu bewerten und zu evaluieren. Des Weiteren üben die Lehrenden Erziehungs- sowie Beurteilungsaufgaben aus, entwickeln ihre Kompetenzen dauerhaft weiter, beteiligen sich an der Schulentwicklung und unterstützen die internen und externen Evaluationen (KMK, 2000, S. 2-5). Demnach können die vier Kompetenzbereiche Unterrichten,

Erziehen, Beurteilen und Innovieren generiert werden, die in der folgenden Darstellung mit zusammenfassenden Beschreibungen der jeweiligen Fertigkeiten und Fähigkeiten, unter Einbezug der erweiterten Kommentierungen durch Terhart dargestellt werden (KMK, 2019a; Terhart, 2007, S. 48-49)

Tabelle 1: Kompetenzbereich Unterrichten

Kompetenzbereich Unterrichten
Lehrende planen den Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse (Leistungsheterogenität) und führen diesen fach- und sachgerecht durch.
Lehrende unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das selbstbestimmte Lernen.
Lehrende motivieren Lernende und befähigen sie, Zusammenhänge und Gelerntes zu nutzen.
Lehrende überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren diese im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Lernenden.

Tabelle 2: Kompetenzbereich Erziehen

Kompetenzbereich Erziehen
Lehrende kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen sowie etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Lernende und nehmen Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
Lehrende vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln der Lernenden.
Lehrende finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte und tragen zu einem wertschätzenden Umgang bei.
Lehrende fördern das Selbstvertrauen und die Bereitschaft des sozialen Miteinanders.
Lehrende kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.
Lehrende nutzen die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen.
Lehrende beachten die soziale und kulturelle Diversität der Lernenden.

Lehrende kennen die interkulturellen Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.
Lehrende wissen, wie wesentlich die Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist.
Lehrende kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.
Lehrende fördern wertbewusste Haltungen sowie selbstbestimmtes Urteilen und Handeln der Lernenden.
Lehrende setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.
Lehrende verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion.
Lehrende analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung sowie des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung.
Lehrende erarbeiten mit den Lernenden Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander und setzen diese um.

Tabelle 3: Kompetenzbereich Beurteilen

Kompetenzbereich Beurteilen
Lehrende erfassen die Leistungsentwicklung von Lernenden und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Lehrende wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf Lernprozesse und deren Auswirkungen auf Lernleistungen.
Lehrende entwickeln individuelle Fördermaßnahmen in Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen.
Lehrende beraten bei Lernschwierigkeiten und Schullaufbahnentscheidungen sowie bei individuell-biografischen Problemen.
Lehrende kennen den Begriff und die Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität.
Lehrende wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie diese im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können.

Tabelle 4: Kompetenzbereich Innovieren

Kompetenzbereich Innovieren
Lehrende erfassen gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen und beziehen diese reflektiert in das pädagogische Handeln ein.
Lehrende reflektieren die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen.
Lehrende reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität.
Lehrende entwickeln ihre Kompetenzbereiche kontinuierlich weiter.
Lehrende praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.
Lehrende kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schul- und Unterrichtsentwicklung und reflektieren die Herausforderungen auch unter dem Aspekt der inklusiver Schulentwicklung.

Terhart verweist im Hinblick auf die dargestellten Kompetenzbereiche auf die erforderlichen Kompetenzdimensionen, welche Wissen, Motivation und Können umfassen. Diese müssen einer kontinuierlichen Reflexion unterzogen werden, um durch Routinebildung der pädagogischen Kompetenz die notwendige Offenheit und Flexibilität zu ermöglichen. Weiterführend stellt Terhart bezüglich der bestehenden Kompetenzniveaus in den Standards der Lehrerbildung fest, dass der Aspekt der konkreten Kompetenzniveaus bisher nur für die Absolventen festgelegt ist. Inwieweit sich Kompetenzausprägungen bei erfahrenen Lehrenden mit der in den Bildungsstandards verwendeten Stufung vergleichen lassen, ist offen (Terhart, 2007, S. 51-52). Für den vorliegenden Zusammenhang wurden die Abstufungen der unterschiedlichen Kompetenzbereiche vernachlässigt, da der Standard der Lehrerbildung genutzt wurde, um die Inhalte der Kompetenzbereiche zu explizieren.

Obwohl durch die empirische Untersuchung von Mareike Junghanns (2011) dargestellt wurde, dass die Kompetenzbereiche der KMK als Basis eines Handlungsmodells für Lehrende herangezogen werden kann, lässt sich auch Kritik am bestehenden Modell der KMK hinsichtlich der Legitimation der Standards sowie die Art der Genese und Modellierung der einzelnen Kompetenzbereiche formulieren (Bresges u. a., 2014, S. 10). Ebenfalls bleibt eine Begründung der Unterteilung bzw. Abgrenzung der Handlungsfelder weitestgehend aus (Junghanns, 2011, S. 35) und es bleibt subjektiv, welche konkreten Inhalte bzw. Tätigkeiten den Kompetenzbereichen zugeordnet werden sollen. In diesem Kontext wird die Forderung aufgestellt, für die

Erfassung der beruflichen Anforderungen nicht nur die normativen Strukturen, sondern stärker die tatsächlichen Anforderungen in der Praxis zu fokussieren (Junghanns, 2011, S. 36-37).

„Eine moderne LehrerInnenbildung sollte demnach weder ausschließlich auf bildungspolitische Vorgaben, noch auf ein theoretisch definiertes Handlungsmodell vertrauen, sondern ergänzend empirische Instrumente zur Bestimmung der Anforderungen in den Handlungsfeldern von LehrerInnen entwickeln und anwenden.“ (Junghanns, 2011, S. 37)

Die genaue empirische Betrachtung und Analyse des job designs i. S. von Anforderungen der Lehrenden erscheint durch die bisher dargestellten kritischen Aspekte der Standards der Lehrerbildung erforderlich, da sich kontinuierlich neue Tätigkeitsfelder für Lehrende, durch gesellschaftliche und inhaltliche Veränderungen (wie sie in der kulturellen Heterogenität der Lernenden zu erkennen sind) ergeben können und dadurch bestehende Tätigkeitsfelder modifiziert werden müssen. Das Ziel sollte es dabei sein, dem Wandel der Aufgabenfelder durch Inhalte zu begegnen, die eine möglichst hohe zeitlich überdauernde Relevanz aufweisen (Buch & Frieling, 2004, S. 135-136). In diesem Kontext entwirft Rolf Dubs ein relevant erscheinendes Modell der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrenden, welches in der folgenden Tabelle konkretisiert wird.

Tabelle 5: Elemente der beruflichen Handlungskompetenz (Dubs, 2008, S. 17)

Unterrichtsaufgaben	Kompetenzen der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -auswertung
Beurteilungsaufgaben	Kompetenzen der Beurteilung und Selektion von Lernenden
Schulentwicklungsaufgaben	Kompetenzen zur Gestaltung und Mitwirkung bei der Schulentwicklung
Betreuungsaufgaben	Caring-Kompetenzen Kompetenzen zur Unterstützung von Schul- und Schüleraktivitäten
Administrative Aufgaben	Organisatorische und administrative Kompetenzen

In diesem Modell benennt Dubs Unterrichtsaufgaben, Beurteilungsaufgaben, Schulentwicklungsaufgaben und administrative Aufgaben, die sich inhaltlich auch in den Standards der KMK wiederfinden lassen. Jedoch werden im Aufgabenfeld der Betreuungsaufgaben für den Aspekt der interkulturellen Kompetenz besonders interessant erscheinende „Caring-Kompetenzen“ dargestellt, welche durch die bewusste Wahrnehmung der Lernenden als Versuche diese zu verstehen, ihnen bei Lern-, Schul-, und Lebensproblemen zu helfen und als Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen, konkretisiert werden (Dubs, 2008, S.17). Bezugnehmend auf die Forderung, einem inhaltlichen Wandel der pädagogischen Aufgabenfelder durch

zeitlich stabile Inhalte zu begegnen, stellen diese Caring-Kompetenzen nach Dubs, eine Erweiterung der Kompetenzbeschreibung der KMK dar, indem unter dem Aspekt der interkulturellen Kompetenz eine besondere Beachtung der kulturellen Heterogenität der Lernenden verstanden werden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen an die Lehrendenprofession in den Standards der Lehrerbildung konkretisiert und zusammengefasst worden sind. Auch in den Standards werden Heterogenität und Vielfalt als konstitutive Bedingungen manifestiert. Demnach ist der Anspruch an die Lehrendenbildung, dass Differenzierung, Integration, und Förderung als Maßnahmen im professionellen Umgang mit heterogenen Lernenden inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung von Lehrenden sein sollten (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 226).

Der Zugewinn durch die spezifische Betrachtung der Kompetenzbeschreibungen in den Standards der Lehrerbildung, ist in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu erkennen, die in die Bereiche Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren verweisen sowie nach Dubs auch besondere Caring-Kompetenzanforderungen aufweisen. Im Sinne des job desings, müssen die Kompetenzbereiche der Lehrenden hinsichtlich der Aktualität überprüft werden, um einen möglichen Wandel der Aufgabenfelder zu begegnen und damit die Professionalität von Lehrenden auch zukünftig zu fördern. Unter diesem Aspekt soll im Folgenden das Feld der Pflegepädagogik genauer untersucht werden, um die erzielte Übersicht der Kompetenzen auf den in dieser Arbeit interessierenden Bereich der Pflegepädagogik zu beziehen.

3.5 Spezifika der pflegepädagogischen Professionalität

3.5.1 Aspekte einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz

Da Menschen mit kultureller Heterogenität in Deutschland einen wachsenden Faktor in der Pflege darstellen und darstellen werden (bedingt durch die Lebens- und Arbeitsverhältnisse bzw. Auswirkungen von Migration/Flucht), wird die interkulturelle Kompetenz für den pflegerischen Bereich, in den unterschiedlichsten Schwerpunkten immer relevanter. Hierbei kann kulturelle Heterogenität für den Pflegesektor, beispielsweise bei den Klienten, Mitarbeitenden oder anderweitig am Pflegeprozess beteiligten Personen erkannt werden (Friebe, 2003, S. 147). Kulturelle Heterogenität wirkt sich aber auch auf die Pflegebildung aus und wird dort explizit als Ausbildungsziel gefordert (§ 5 Abs. 1 Satz 1 PflBRefG). Dies führt immer stärker zu einer notwendigen Modifizierung und Neukonzeption von bestehenden Ausbildungsstrukturen, und macht eine kultursensible pädagogische Kompetenz auf der Seite der Ausbildungsinhalte notwendig (Schmidt, 2003, S. 13). Kollak stellt bezüglich der interkulturellen pflegerischen

Kompetenz fest, dass für diese meist nur kompensatorische Konzepte in der Pflegefachliteratur und der Praxis existieren (Kollak, 2003, S. 51-52). Die aktuelle Diskussion bezieht sich hauptsächlich auf die interkulturelle Kompetenz der Pflegenden und somit auch der Ausbildung, weniger auf die Pflegepädagog*innen und deren interkultureller Kompetenz (Friebe & Zalucki, 2003; Mecheril, 2013, S. 33). Exemplarisch lässt sich das im März 2018 durch die katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen herausgegebene Modulhandbuch für eine kompetenzorientierte, wissensbasierte und multiprofessionelle Aus-, Fort- und Weiterbildung in den therapeutischen und pflegerischen Gesundheitsfachberufen erwähnen. Hierbei wird ebenfalls die Ausbildung und nicht die Kompetenz der Lehrenden thematisiert (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018). Außerdem zeigt sich in den Diskussionen um interkulturelle Inhalte und Methoden in den pflegerischen Ausbildungen, dass ein zu geringer Transfer der wissenschaftlichen Diskurse in die Bildungskonzepte erfolgt (Friebe, 2003, S. 145; Lanfranchi, 2010, S. 256-257). Dabei wirft Friebe die Frage auf, ob diese Situation auf eventuell fehlende Inhalte in den Studiengängen der Pflegepädagogik zurückzuführen ist. Zwar bestehen in den Ausbildungsstrukturen der Pflegepädagogik an den unterschiedlichen Hochschulen Seminare und Inhalte zur transkulturellen Pflegeethik, Migration und Pflege sowie zu internationalen Aspekten von Pflege. Jedoch bleibt unklar, wie sich diese Kompetenz in den unterschiedlichen Handlungssituationen und Aufgabenbereichen der Pflegepädagog*innen zeigt (Friebe, 2003, S. 149).

Wird die Perspektive auf die Pflegeausbildung an sich gelenkt, wird deutlich, dass ein wesentlicher Anteil der Lernenden in der Pflegeausbildung interkulturell geprägt ist (Statistisches Bundesamt, 2015, S. 8-10). Demnach scheint im Bezug zur Gruppe der Lernenden eine interkulturelle Kompetenz der Lehrenden erforderlich zu sein, indem eine kultursensible Haltung bei Lernenden nur durch eine kultursensible Haltung und Kompetenz der Lehrenden erreicht und begleitet werden kann (Kollak, 2003, S. 56).

Somit erscheint die interkulturelle Kompetenz der Pflegepädagog*innen als wesentlicher Bedingungsfaktor einer professionellen pflegepädagogischen Handlungskompetenz (Friebe, 2003, S. 149; Zielke-Nadkarni, 2003, S. 32), stellt sich aber an dieser Stelle beziehungsweise auf die diskutierten Aspekte, weitgehend unkonkret und defizitär dar. Der Impuls, die Anforderungen an die Pflegelehrendenbildung genauer zu perspektivieren, erfolgt durch das nächste Kapitel mit dem Fokus, die unkonkret erscheinenden Aspekte der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz zu konkretisieren.

3.5.2 Pflegelehrendenbildung

An dieser Stelle soll die pflegepädagogische Professionsentwicklung hinsichtlich des Professionskriteriums der Ausbildungsstrukturen konkreter betrachtet werden, um eine Verbindung mit den dargestellten Aspekten der Professionskriterien herzustellen. Hierbei ist festzustellen, dass sich seit den 1990er-Jahren unterschiedliche Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung von Pflegenden entwickeln. Diese orientieren sich an den relevanten pflegerischen Handlungsfeldern (Pädagogik, Management und Pflegewissenschaft) und richten sich auch an primärqualifizierende Studienrichtungen sowie an spezielle Bereiche der direkten Pflege aus. Die Pflegelehrendenbildung ist darüber hinaus gesetzlich geregelt und wird an unterschiedlichen Institutionen und Fachbereichen der akademischen Institutionen vollzogen (einphasige Lehrendenbildung an (Fach-)Hochschulen bzw. zweiphasige Lehrendenbildung an Universitäten) (Walter & Dütthorn, 2019, S. 7).

Im Kontext der dargestellten Professionskriterien (vgl. Kap. 3.1), wird die Ausrichtung der pflegepädagogischen Ausbildung neben den Standards der Lehrerbildung auch nach dem Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefordert (Bonse-Rohmann, 2015, S. 190). Ebenso beschreiben die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK, 2019b) unterschiedliche Studieninhalte und ein Kompetenzprofil für die Fachdidaktik Pflege.

Trotz der empfohlenen inhaltlichen Ausrichtung an den Standards für die Lehrerbildung und der Aufforderung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu einer einheitlichen Ausbildung der Lehrenden aller Schulfächer und Schulformen, fehlt für den Bereich der Pflegepädagogik ein einheitlicher Rahmen (DGfE, 2006, S. 25). Auch Sahmel verweist im Kontext der pflegepädagogischen Studiengänge auf unterschiedliche vorherrschende Modelle und damit auf einen hohen Pluralismus. Dieser konkretisiert sich auf der inhaltlichen Ebene besonders in der Frage, welchen Anteil die Erziehungswissenschaften und Bildungswissenschaften haben (Sahmel, 2018, S. 45-49). Darüber hinaus werden aber auch durch unterschiedliche Schwerpunkte divergente Kompetenzen erworben, die letztendlich in einem unterschiedlichen Qualifikationsniveau der Pflegepädagog*innen münden (Walter & Dütthorn, 2019, S. 5). Basierend auf dieser Problemkonstellation, lässt sich die Aufforderung fundieren, für den Bereich der Pflegepädagogik berufs- und handlungsfeldbezogen zu empirisch fundierten Ausbildungs-konstruktionen zu gelangen und dadurch Beiträge für die hochschulische Ausbildung von Pflegepädagog*innen zu generieren (Bonse-Rohmann, 2015, S. 193). In dieser Aufforderung finden sich auch die Anforderungen an interkulturelle Bildungseinrichtungen und interkulturelle Aneignungsprozesse wieder (Bender-Szymanski, 2013, S. 226; Lanfranchi, 2010, S. 256), für

die Sahmel ein Professionalisierungspotential der Pflegepädagogik erkennt (Sahmel, 2018, S. 49).

Als professionsförderndes Instrument entstand durch die Sektion Lehre und Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik, der einen Referenzrahmen i. S. einer gemeinsamen Orientierung der Inhalte von pflegepädagogischen Studiengängen darstellt. Dabei wurde durch den Fachqualifikationsrahmen die Domäne der Pflegedidaktik konkretisiert, indem Kriterien für Kenntnisse, Fertigkeiten und disziplinspezifische Differenzierungen generiert wurden (Walter & Dütthorn, 2019, S.10).

3.5.3 Der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik als Fundierung der pflegepädagogischen Profession

Im Sinne einer Standardisierung beschreibt der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik auf der Makro-, Meso- und Mikroebene unterschiedliche Handlungs- und Reflexionsfelder und formuliert Aussagen hinsichtlich des angestrebten Kompetenzniveaus auf Bachelor- und Masterebene. Da diese Niveaustufen für das vorliegende Erkenntnisinteresse sekundär sind, werden diese in der folgenden Darstellung zusammengefasst, um Rückschlüsse auf der inhaltlichen Ebene für die Handlungs- bzw. Reflexionsfelder zu ermöglichen, die Darstellung der unterschiedlichen Kompetenzniveaus erfolgt nicht. Die Autor*innen des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik sehen diese Formulierungen nicht als abschließend an, sondern fordern eine Auseinandersetzung i. S. einer begrifflichen Ausdifferenzierung der Handlungs- und Reflexionsfelder, die auch einen Kontext zu gesellschaftlichen Entwicklungen ermöglichen, zu denen die kulturelle Heterogenität der Lernenden in Pflegeberufen gezählt werden kann (Walter & Dütthorn, 2019, S. 18-19).

Tabelle 6: Pflegedidaktische Kompetenzformulierungen der Reflexions- und Handlungsfelder des FQR (Walter & Dütthorn, 2019, S. 20-28)

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Zusammengefasste Kompetenzbeschreibungen
Berufs- und Bildungssystem	<p>Lehrende identifizieren Wechselwirkungen zwischen Gesundheits- und Bildungssystemen im Kontext gesellschaftlicher (z. B. berufs-, bildungs- oder gesundheitspolitischer) Wandlungsprozesse, reflektieren und bewerten diese.</p> <p>Lehrende ermitteln verändernde Anforderungen der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung sowie des Gesundheits-/Pflegesystems und leiten daraus Schlussfolgerungen für die Pflegebildung ab.</p>
Berufs- und Bildungspolitik	<p>Lehrende analysieren politische Bedingungen und Entwicklungen, die für die Pflegebildung relevant sind und identifizieren Möglichkeiten der (Mit)Gestaltung.</p> <p>Lehrende entwickeln eigene begründete Positionen und vertreten diese argumentativ.</p>

Wissenschaft und Forschung	Lehrende nutzen die Pflegedidaktik als wissenschaftliche Disziplin im Kontext ihrer Bezugsdisziplinen für pädagogische Fragestellungen und leiten mögliche Folgen für die professionelle Pflegebildungspraxis ab.
Entwicklung einer professionellen Identität im Kontext der Professionsentwicklung	<p>Lehrende konzipieren die professionelle Identität im Wechselspiel von Anforderungen der sozialen Umwelt und eigenen Bedürfnissen.</p> <p>Lehrende reflektieren die persönliche Weiterentwicklung und den Umgang mit strukturellen und persönlichen Grenzen.</p> <p>Lehrende identifizieren Innovationsbedarfe auf den verschiedenen Ebenen der Pflegebildung und sind in der Lage, entsprechende Prozesse zu initiieren, durchzuführen und zu evaluieren.</p>
Curriculumentwicklung	<p>Lehrende verstehen die Bedeutung von Curricula im Kontext berufsbildungspolitischer Ordnungsmittel sowie gesellschaftlicher und pflegeberuflicher Antinomien.</p> <p>Lehrende analysieren identifizierte curriculare Entwicklungsbedarfe hinsichtlich ihres Potentials und ihrer Bedeutung für Prozesse der schulischen Entwicklung in Pflegebildungseinrichtungen. Sie vertreten dazu eine begründete Position und bringen diese in die Curriculumentwicklung ein.</p> <p>Lehrende identifizieren die Bedeutung bildungspolitischer und pflegeberuflicher Vorgaben und Entwicklungen für Prozesse der Curriculumentwicklung in Pflegebildungseinrichtungen. Sie vertreten dazu eine begründete Position und bringen diese in die Curriculumentwicklung ein.</p>
Lernortgestaltung und Lernortkooperation	<p>Lehrende verfügen über ein differenziertes Verständnis von den Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) und erläutern deren Chancen und Grenzen im Hinblick auf das Pflegelernen.</p> <p>Lehrende gestalten Konzepte zur Lernortkooperation mit und setzen sie unter Reflexion der ethischen und sozialen Verantwortung um (z. B. Lern- und Schulstationen).</p> <p>Lehrende leisten einen zukunftsfähigen Beitrag zur Weiterentwicklung und Etablierung von integrierenden Konzepten zur Beteiligung aller Akteure an einer lernortübergreifenden Kooperation.</p> <p>Lehrende analysieren systematisch den nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsstand zur pflegespezifischen Gestaltung der Lernortkooperation sowie zum pflegekompetenzförderlichen Lernen an verschiedenen Lernorten und beziehen die gewonnenen Erkenntnisse in entsprechende Konzeptentwicklungen ein.</p> <p>Lehrende erfassen die Komplexität situativer Problemlösekompetenzen des pflegerischen Arbeitsbündnisses und bringen sie in subjektorientierten Bildungsprozessen zur Reflexion. Dabei werden sowohl institutionelle Bedarfe, gesellschaftliche Problemlagen sowie individuelle Bedürfnisse einzelner Perspektiven des multiprofessionellen Teams berücksichtigt.</p>
Lehr-Lernsituationen	<p>Lehrende führen Lehr-Lernsituationen an allen pflegeberuflichen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) durch. Im Zentrum steht die Gestaltung pädagogischer Interaktionen und Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und Lernenden.</p> <p>Lehrende gestalten pädagogische Interaktionen und Beziehungen zu den Lernenden lernförderlich.</p> <p>Lehrende identifizieren und reflektieren gesellschaftliche und pflegeberufliche Realitäten vor dem Hintergrund eines kritischen Bildungsverständnisses – d. h. sie verfügen über Deutungs- und Reflexionskompetenz im Hinblick auf tradierte (pflegeberufliche) Muster, die in Lehr-Lernsituationen aufscheinen.</p> <p>Lehrende sind für die zentrale Bedeutung der Antinomien des professionellen pflegedidaktischen und pflegerischen Handelns sensibilisiert, identifizieren und reflektieren typische individuelle und kollektive Reaktionsmuster und verfügen über einen reflexiven Umgang mit diesen Antinomien.</p> <p>Lehrende gestalten binnendifferenzierte pflegespezifische Lernangebote vor dem Hintergrund der Ergebnisse einer (alltagsnahen) pädagogischen Diagnostik.</p>
Theoriegeleitete Nachbereitung von Lehr-Lernsituationen	<p>Lehrenden reflektieren Lehr-Lernsituationen an allen pflegeberuflichen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und 3. Lernort) auf einer wissenschaftlichen Basis. Im Mittelpunkt stehen sowohl die Reflexion pflegedidaktischen Handelns und die daraus erwachsenden Lernprozesse.</p> <p>Lehrende reflektieren ihre Erfahrungen in Lehr-Lern-Situationen und leiten aus den Reflexionsergebnissen persönliche Entwicklungsbedarfe und pflegedidaktische Forschungsbedarfe ab.</p> <p>Lehrende reflektieren kriteriengeleitet den Lernprozess der Lernenden.</p> <p>Lehrende treten mit Lernenden in Reflexions- und Aushandlungsprozesse.</p> <p>Lehrende beziehen die gesamten Reflexionsergebnisse in die weitere Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen ein.</p>

Prüfen und Bewerten	<p>Lehrende prüfen und bewerten Lehr-Lernsituationen und reflektieren entsprechende Formate an allen pflegeberuflichen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort).</p> <p>Lehrende wählen begründet Prüfungs- und Bewertungsformate für pflegespezifische Lerngegenstände lernortbezogen aus und entwickeln diese weiter.</p> <p>Lehrende reflektieren die Ergebnisse von Prüfungs- und Bewertungssituationen und leiten Konsequenzen für Lehr-Lernprozesse ab.</p> <p>Lehrende bewerten kriteriengeleitet den Entwicklungsstand der Lernenden. Lehrende reflektieren Prüfungs- und Bewertungssituationen vor dem Hintergrund pflegedidaktischer Wissensbestände.</p>
Lernberatung	<p>Lehrende unterstützen Lernende in der Erkundung individueller Lernbedarfe. Im Prozess der Lernberatung geraten Lerngegenstände aus allen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) in den Blick.</p> <p>Lehrende analysieren und reflektieren eine exemplarische Lernberatungspraxis anhand pflegedidaktischer Kategorien.</p> <p>Lehrende verschränken kognitiv-rationale und sinnlich-wahrnehmende Deutungsebenen.</p> <p>Lehrende erkennen Antinomien zwischen Schulpraxis und Berufspraxis und erarbeiten davon ausgehend gemeinsam mit den Lernenden Handlungsspielräume.</p> <p>Lehrende binden Lernbedarfe an das Professionswissen zurück und loten gemeinsam mit den Lernenden neue Bedeutungs- und Handlungsmöglichkeiten aus.</p>

Um eine Übersicht der unterschiedlichen Kompetenzmodelle und Kompetenzbeschreibungen abbilden zu können, wurde im Folgenden der Versuch einer Synopse unternommen. Hierbei wurden die Standards der Lehrerbildung, das Modell der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrenden (Dubs), der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik und die ermittelten Professionskriterien gegenübergestellt. Basierend auf den dargestellten Kompetenzbeschreibungen der unterschiedlichen Modelle ergibt sich eine Interdependenz aller Kompetenzbereiche der jeweiligen Modelle in den ermittelten Professionskriterien, die in der folgenden Darstellung farblich hervorgehoben wurden.

Tabelle 7: Synopse der Professionskriterien

Professionskriterium	Dubs	Auffindbar in den Professionskriterien	KMK	Auffindbar in den Professionskriterien	FQR	Auffindbar in den Professionskriterien
Gesellschaftsbezug	Unterrichtsaufgaben		Unterrichten		Berufs- und Bildungssystem	
Verhältnis zur Wissenschaft	Beurteilungsaufgaben		Erziehen		Berufs- und Bildungspolitik	
Verhältnis zu sich selbst/Professionelle Identität	Schulentwicklung		Beurteilen		Wissenschaft und Forschung	
Verhältnis zu den Klienten	Administrative Aufgaben		Innovieren		Entwicklung einer professionellen Identität im Kontext der Professionsentwicklung	
	Betreuungsaufgaben (Caring)				Curriculumentwicklung	
					Lernortgestaltung und Lernortkooperation	
					Bildungsmanagement	
					Theoriegeleitete Vorbereitung von Lehr-Lernsituationen	
					Lehr-Lernsituationen durchführen	
					Theoriegeleitete Nachbereitung von Lehr-Lernsituationen	
					Prüfen und Bewerten	
					Lernberatung	

An dieser Stelle wird erkennbar, dass auch für den Bereich der Pflegepädagogik die dargestellten Professionskriterien (vgl. Kap. 3.1-3.2) als zutreffend angesehen werden können, indem die detaillierten Kompetenzbeschreibungen des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik in den Professionskriterien wiedergefunden werden.

Dies wird beispielsweise im Kriterium des Umgangs mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (Verhältnis zur Wissenschaft) deutlich, indem Pflegepädagog*innen ihre Handlungen auf einem wissenschaftlichen Wissenskonstrukt gründen müssen, um Entscheidungen zu begründen, auch wenn diese in der jeweiligen Situation als unzureichend erscheinen können und erst in der Reflexion in die bestehende Wissensbasis einfließen und bewertet werden (vgl. Wissenschaft und Forschung). Ebenfalls kann ein Bezug zum Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen durch die im FQR beschriebenen unterschiedlichen Antinomien (Lernberatung) erkannt werden und begründen gleichzeitig die Erforderlichkeit von hermeneutischen Kompetenzen auch auf der Reflexions- und Handlungsebene (Prüfen und Bewerten). Auch der im FQR beschriebene Umgang mit Antinomien im Kontext der Lernortgestaltung, Lernortkooperation oder des Bildungsmanagements verdeutlicht, dass Antinomien der Lerngegenstände und des pflegerischen Handelns zugleich durch Pflegepädagog*innen bearbeitet werden müssen und diese dabei besonders in ihrer professionellen Kompetenz gefragt sind, da die Unterrichtssituationen und die Pflegesituationen reflexiv verbunden werden müssen (Walter & Dütthorn, 2019, S. 14), welches ebenfalls eine Verbindung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen erfordert, die hier die Pflegewissenschaft ermöglicht.

3.6 Zwischenfazit

Durch die im dritten Kapitel dargestellten Aspekte um die pädagogische Professionalität werden neben unterschiedlichen Professionskriterien eine Kompetenzorientierung als zentrales Professionsmerkmal erkennbar, welches zugleich Merkmal von Professionen darstellt und eine inhaltliche Konkretisierung ermöglicht. Für den Bereich der pädagogischen Profession werden Bestimmungsansätze der pädagogischen Professionalität deutlich, die unterschiedliche Schwerpunkte, Differenzen aber auch Schnittmengen aufweisen. Die Arbeit profitiert dabei aus allen drei Ansätzen, um unterschiedliche Aspekte einer professionellen Kompetenz identifizieren zu können. Hierbei wird zusammenfassend von einem pädagogischen Professionsbegriff ausgegangen, der strukturtheoretische, kompetenzorientierte und berufsbiografische Aspekte vereint. Durch die Vertiefung des Aspektes der professionellen pädagogischen Identität wird deutlich, dass durch Professionalitätsbeschreibungen der Pflegepädagog*innen Indikatoren einer pädagogischen Professionalität auffindbar sind. Diese Indikatoren können sich beispielsweise in Beschreibungen von gelungenen bzw. misslungene Handlungen bzw.

besonderen Momenten, die eine Kompetenzentwicklung initiiert oder befördert haben, kollegiale Erfahrungen sowie Momente der individuellen Selbstreflexion darstellen (Terhart, 2013, S. 78-79).

Pädagogische Professionalität lässt sich als flexibles Gebilde erkennen, erhält aber eine Konkretisierung in Aspekten wie Diagnosefähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Steuerung von selbstorganisierten Lernprozessen und der Kooperation. Der pädagogischen Professionalität können aber auch Persönlichkeitsmerkmale i. S. von Haltungen, Werten, Überzeugungen und selbstregulativen Fähigkeiten zugeordnet werden. Im Kontext der kulturellen Heterogenität zeigt sich die pädagogische Professionalität durch die Reflexion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten und Wege, diese i. S. der Diversity-Education positiv in das pädagogische Handeln einzubeziehen.

Die Spezifizierung der pädagogischen Professionalität verdeutlicht die vielseitigen Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrenden in unterschiedlichen Handlungssituationen. Hierbei zeigt sich die Kompetenz in den Handlungssituationen, die ein Handeln in individuellen und unklaren Situationen durch die Verbindung von wissenschaftlichen und erfahrungsbezogenen Aspekten erfordert. Unter dem Gesichtspunkt der Arbeit stellen Handlungssituationen im Kontext der kulturellen Heterogenität der Lernenden die interessierenden Spezifika dar, die spezifische Kompetenzen erfordern.

Die Lehrendenkompetenzforschung generiert im Kontext der kulturellen Heterogenität der Lernenden empirische Erkenntnisse, indem beispielsweise auch nach dem Einstieg in die berufliche Tätigkeit Unsicherheiten im Umgang mit Lernenden aus anderen Kulturen beschrieben werden. Weiterführend verweisen empirische Erkenntnisse auf eine notwendige Generierung einer interkulturellen Kompetenz im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden. Hierbei ermöglichen die Standards der Lehrerbildung eine Orientierung, indem diese pädagogische Handlungsfelder und Kompetenzanforderungen explizieren, von denen Bildungsprozesse ausgehen können. Für den Bereich der interkulturellen Kompetenz von Lehrenden erscheinen die Bereiche Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren sowie spezifische Caring-Kompetenzen, einen besonderen Stellenwert zu haben.

Für den Kontext der Pflegepädagogik scheinen unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Heterogenität die Bereiche der Pflegeausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung, sich wesentlich stärker mit diesem Themenbereich auseinanderzusetzen als die Pflegepädagogik an sich. So lassen sich unterschiedliche Anforderungen an die Pflegelehrendenbildung erkennen, die sich durch unklare inhaltliche Strukturen darstellt und dabei Gefahr läuft, unterschiedliche Kompetenzen und Qualifikation zu generieren. Als Möglichkeit der Standardisierung der Pflegelehrendenbildung bzw. für die Generierung ihrer einheitlichen Grundlage, ermöglicht der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik ein einheitliches Vorgehen. Darüber hinaus zeigt sich

bei einer detaillierten Gegenüberstellung der inhaltlichen Kompetenzbeschreibungen der Standards der Lehrerbildung der KMK, dem Modell der beruflichen Handlungskompetenz von Dubs und den Professionskriterien, dass die spezifischen Kompetenzen von Pflegepädagog*innen auf die Einordnung der Pflegepädagogik als Profession hinweisen.

Da sich die Modelle der interkulturellen Kompetenz voneinander unterscheiden und auf die jeweilige Klientel bezogen sind (Allemann-Ghionda, 2007, S. 50; Lanfranchi, 2010, S. 237), werden im folgenden Kapitel vier die Aspekte der interkulturellen Kompetenz im pädagogischen Kontext vertiefend betrachtet. Hierbei erfolgt ausgehend von allgemeinen Aspekten des Kompetenzbegriffs eine Konkretisierung, hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz von Lehrenden.

4 Interkulturelle pädagogische Kompetenz

4.1 Aspekte des Kompetenzbegriffs

4.1.1 Aspekte des allgemeinen Kompetenzbegriffs

Der Versuch einer Definition des Kompetenzbegriffs und spezieller die Definition eines pädagogischen Kompetenzbegriffs ist schwierig, da dieser als einer der meistdiskutierten Begriffe in den Human- und Sozialwissenschaften bezeichnet werden kann (Düggeli & Heinzer, 2010, S. 134; Oser, Schott & Azizighanbari, 2008, S. 30; Terhart, 2007, S. 45). Auch im Kontext der bildungswissenschaftlichen Forschung ist der Fokus der Kompetenzdiskussionen hauptsächlich in Bezug auf die Lernenden gerichtet, der sich erst allmählich in die Richtung der Kompetenzen von Lehrenden verlagert und damit gegenwärtig einen der bedeutendsten Schwerpunkte der bildungswissenschaftlichen Forschung darstellt (König, 2014, S. 17-18). Da der Kompetenzbegriff nicht kontextfrei definiert werden kann, wird an dieser Stelle die Entwicklung des Begriffs aus der Perspektive seiner Eingebundenheit bzw. Verknüpfung mit angrenzenden Begriffen hergeleitet.

Ein Baustein, auf dem der Kompetenzbegriff beruht, ist der Begriff der **Fähigkeiten**, die Vogel und Wörner als notwendige Bedingung für Kompetenzen definieren (Vogel & Wörner, 2002, S. 84). Erst in der Eigenschaft einer Person, über Fähigkeiten zielführend verfügen zu können, wird das Vorhandensein von Kompetenz deutlich. Dies impliziert aber auch, dass die konkrete Ausprägung von Kompetenzen immer nur in Situationen und Handlungen deutlich werden kann (Vogel & Wörner, 2002, S. 84). Ein zweiter Baustein des Kompetenzbegriffs stellt der **Qualifikationsbegriff** dar, der eine enge Verknüpfung mit dem Kompetenzbegriff aufweist und stellenweise auch synonym verwendet wird. So werden beispielsweise die Begriffe der

„überfachlichen Kompetenzen“, „fächerübergreifenden Kompetenzen“, „Kernkompetenzen“ oder „Schlüsselkompetenzen“ mit einem großen Überschneidungsbereich zum Qualifikationsbegriff verwendet (Maag Merki, 2005, S. 362). Bei der detaillierten Betrachtung des Qualifikationsbegriffs stellt sich jedoch heraus, dass sich hierbei eher auf ein Spektrum an erwarteten Handlungsmustern in einem definierten Handlungsfeld, beispielsweise in einem Beruf wie in dem vorliegenden Fall die Pflegepädagogik, bezogen wird. Im Kontext des Berufskonzepts wird deutlich, dass sich Qualifikationen immer schwerer definieren lassen, da sich die Anforderungen an ein Berufsbild kontinuierlich erweitern und verändern (Arnold & Schüssler, 2001, S. 57). Daraus resultiert die mangelnde Trennschärfe der Begriffsverwendungen Kompetenz bzw. Qualifikation und deren ineinanderfließen. Zugleich wird deutlich, dass die unübersehbaren Erweiterungen berufsbezogener Qualifikationsanforderungen, aber auch die Entgrenzungstendenzen berufsbezogener Bildungsprozesse und die Subjektivierung von beruflichen Tätigkeiten, in die Diskussion um Kompetenzen und Qualifikationen einbezogen werden müssen (Arnold & Schüssler, 2001, S. 58). Betrachtet man die Literatur, die sich explizit mit dem Kompetenzbegriff befasst, wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff stärker einer Vorstellung entspricht, die auf das handelnde Subjekt insgesamt bezogen ist, weil er kognitive, wertende und emotional-motivationale verankerte Aspekte des Handelns perspektiviert und vereint. Der Kompetenzbegriff umfasst aber auch die psychischen Voraussetzungen, die sich in der Qualität der Handlungen zeigt. Das heißt, im Zentrum des Kompetenzbegriffs steht das Individuum mit allen seinen Interessen, Bedürfnissen und weniger eine bescheinigte, relativ statische und klar abgrenzbare Qualifikation, wie sie der Qualifikationsbegriff suggeriert (Arnold & Schüssler, 2001, S. 55; Clement & Piotrowski, 2008, S. 14).

Den individuellen Aspekt vertiefend kann der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001, S. 27) als,

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“,

definiert werden. Durch diese Definition wird erkennbar, dass wesentliche Aspekte eines kompetent agierenden Individuums subjektiv verborgen sind und sich nur bedingt explizieren lassen (Clement & Piotrowski, 2008, S. 15). Werden Kompetenzen wie bei Weinert als Potential einer Person verstanden, welches die Handlungsausführung ermöglicht und als Disposition, Bereitschaft oder Fähigkeit nur begrenzt gemessen werden kann, steht diese Ansicht dem aktuellen Trend gegenüber, der Kompetenzen zu ordnen und zu standardisieren versucht (vgl. Kap. 3.4 - 3.5) und eher eine Annäherung an den Qualifikationsbegriff darstellt. Eine mögliche Ursache in dieser qualifikationsbezogenen Tendenz kann in der Lernfeldstrukturierung der beruflichen Curricula seit Mitte der 1990er-Jahre, dem Europäischen Qualifikationsrahmen

(EQR) sowie dem europäischen Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (ECEVT) erkannt werden. Alle drei Ansätze verfolgen das Ziel, durch die Zertifizierung, Messung und Beschreibung von Kompetenzen die Transparenz und Durchlässigkeit zu erhöhen, um eine zwischenstaatliche berufliche Mobilität zu fördern (Clement & Piotrowski, 2008, S. 11). Nähert man sich hingegen dem Kompetenzbegriff aus der Anforderungsperspektive, kann Kompetenz mit dem Streben gleichgesetzt werden, Handlungsanforderungen in beruflichen Kontexten sicher und effizient begegnen zu können. In dieser Perspektive lassen sich Kompetenzen beschreiben, indem Anforderungen an eine Handlungsausführung systematisch aufgeschlüsselt werden und analysiert wird, wie die agierende Person auf diese Anforderungen implizit bzw. explizit reagiert (Blömeke, 2006, S. 191; Clement & Piotrowski, 2008, S. 16-17). Hierfür beispielhaft kann die Schul- und Unterrichtsforschung herangezogen werden, die herausstellt, dass den Lehrenden eine zentrale Stellung für die Gestaltung von Aneignungsprozessen zuzuschreiben ist. Beispiele hierfür sind das Angebots-Nutzungs-Modell (Andreas Helmke) oder die Kriterien des guten Unterrichts (Hilbert Meyer), die verdeutlichen, dass durch eine hochwertige Ausbildung von Lehrenden ein „guter“ Unterricht, aber auch eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ermöglicht werden kann (König, 2014, S. 18-19). Dieser eröffnete Fokus auf die Kompetenz der Lehrenden wird durch das folgende Kapitel vertieft und hinsichtlich konkreter Kompetenzelemente der Lehrendenprofession erweitert.

4.1.2 Aspekte des pädagogischen Kompetenzbegriffs

Auch der Kompetenzbegriff für Lehrende ist uneinheitlich, nicht immer theoretisch begründet, sondern auf normativen Konstrukten basierend vorfindbar. Die Ursache dafür kann darin erkannt werden, dass die Analyse der erwähnten Anforderungsperspektive und die Beschreibung der daraus abgeleiteten Kompetenzen an Lehrende, entweder aus der Perspektive eines Unterrichtsfaches oder aus pädagogisch-psychologischer Perspektive erfolgen (Schaper & Hochholdinger, 2006, S. 216). Darüber hinaus ist der Zusammenhang der verschiedenen Elemente einer Kompetenzbeschreibung oft unzureichend betrachtet und begründet. Für die Ausbildung von Lehrenden erscheint es i. S. des Wandels von einer stoff- zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung notwendig, die Ansätze der Kompetenzbestimmung empirisch zu fundieren (Schaper & Hochholdinger, 2006, S. 220).

Im Bereich der Arbeits- und Berufswissenschaften werden meist die Kompetenzklassen der Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz verwendet, die hierarchisch in die Ebenen Fertigkeiten, gebündelte Fertigkeiten, Fähigkeiten und Gesamtkompetenz aufgegliedert werden. Diese Betrachtungsweise entspricht einem allgemeinen,

hierarchisch-sequenziellen Handlungsmodell und scheint der spezifischen Kompetenz von Lehrenden nicht gerecht werden zu können (Terhart, 2007, S. 45).

Eine für den vorliegenden Kontext geeignete Sichtweise des Kompetenzbegriffs von Lehrenden, ist in einer mehrdimensionalen Sichtweise, als Meta- und als Verbundkonstrukt zu finden. Diese Ansicht begründet sich in der

„Gesamtheit der strukturellen und prozessualen Aspekte des Kognitionssystems, welche die dispositionale Grundlage für rational verantwortetes Handeln auf Erkenntnisbasis bilden.“ (Vogel & Wörner, 2002, S. 85)

Unter dieser Prämisse kann unter den zahlreichen Bestimmungsversuchen des Kompetenzbegriffs eine gemeinsame Schnittmenge in der Verbindung zwischen den äußeren (objektiv) und den inneren (subjektiv) Fähigkeitsstrukturen erkannt werden, die in bestimmten Bereichen (Domäne) oder Kontexten (Handlungssituationen) bzw. als in Anforderungssituationen realisierte Fähigkeit ein zentrales Element darstellen (Terhart, 2007, S. 45).

Der Handlungsbezug bedeutet für den Bereich der Berufspädagogik wie für den allgemeinbildenden Bereich, dass Lehrende in komplexe Situationen handelnd eingreifen und diese lernförderlich verändern müssen. Oser, Düggele und Heinzer erkennen hierbei Handlungsdispositionen der Lehrenden, welche diese dazu befähigen, komplexe Situationen erfolgreich zu bewältigen. Dadurch kann pädagogische Kompetenz als ein Kompetenzbündel aufgefasst werden, welches in einer Abfolge oder in einem Ineinandergreifen von Handlungen, die situativ bestimmt sind, bestehen (Oser, Düggele & Heinzer, 2010, S. 134-135). Auch Biederbeck und Rothland beschreiben unter der Lehrendenkompetenz ein ganzes Bündel an Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen. Diese konkretisieren sich in einer **diagnostischen Expertise** (Lernstände erheben, Förderbedarfe ableiten, Diagnoseverfahren kennen und diese kritisch-reflexiv anwenden), dem Wissen um **methodische Verfahren** zur Differenzierung und Individualisierung sowie zur Durchführung von adaptiven Unterricht, der Fähigkeit zur **individuellen Beurteilung** von Lernergebnissen und Lernfortschritten sowie **Einstellungen** als entscheidende Komponente, auch um kultureller Heterogenität angemessen begegnen zu können (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 226-228).

Die pädagogische Professionsforschung beschreibt weiterführend soziale Basiskompetenzen, zu denen beispielsweise die Wahrnehmungskompetenz, Interaktionskompetenz, Kommunikationskompetenz und die Reflexionskompetenz gezählt werden kann (Kade, Nittel & Seiter, 2007, S. 123-127). Hierbei kann eine Mischung zwischen theorieorientierten, wissenschaftlichen und fallbezogenen hermeneutischen Kompetenzen abgeleitet werden, die es ermöglichen, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in unterschiedlichsten Situationen angemessen anwenden zu können (Schmidt-Lauff, 2003, S. 298). Hier zeichnet sich der Kernbereich der pädagogischen Kompetenz ab, der in der

Durchführungsqualität von pädagogischen Handlungen zu erkennen ist, die in einem selbstständigen, zielbewussten und reflexiv verantwortlichen agieren in (auch unbekanntem) komplexen beruflichen Handlungssituationen zu erkennen ist (Schaper & Hochholding, 2006, S. 217).

Basierend auf den unterschiedlichen Aspekten und Betrachtungsweisen des pädagogischen Kompetenzbegriffs lässt sich pädagogische Kompetenz als Potential zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Bereichen und Kontexten bestimmen, um dabei den ganzen Menschen und die Entwicklung möglichst vieler in ihm angelegter Dispositionen zu analysieren. Kompetenz erkennt dabei den Menschen als ein konkretes Ensemble von Dispositionen und Fähigkeiten, die sich in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen generativ entwickeln (Erpenbeck, 2004, S. 71). Im dargestellten Aspekt der Kompetenzentwicklung sind die Implikationen Peter Dehnbostels zu erkennen, der den Kompetenzbegriff als Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zusammenfasst. Die Prozesse von Erwerb, Entwicklung und Verwendung beziehen sich dabei auf die gesamte Lebenszeit und werden auch in Verbindung mit beruflichen Tätigkeiten herausgebildet (Dehnbostel, 2005, S. 210). Der Aspekt der Kompetenzentwicklung über die Lebenszeit und im Kontext der beruflichen Tätigkeiten sollte somit besondere Beachtung für die Analyse einer pädagogischen Kompetenz finden. Mit Blick auf die Charakteristika des Kompetenzbegriffs verdeutlicht sich, dass diese nicht nur durch kognitive Fähigkeiten, sondern auch durch Einstellungen, Werte und Motive bestimmt werden. Wesentlich erscheint die limitierte Möglichkeit, Kompetenzen in ihrer Performanz wahrnehmen und beobachten zu können, da sich Kompetenz gerade nicht in erprobten Routinen und Handlungsmustern, sondern vor allem in irritierenden Kontexten zeigt (Eppenstein, 2015, S. 48-49).

Eine diesen Erkenntnissen folgende und erweiterte Sichtweise, berufliche Kompetenzen von Lehrenden zu betrachten, vollzieht Frey, indem er davon ausgeht, dass berufliche Kompetenzen keine inhaltlich und methodisch abgrenzbaren Klassen darstellen, sondern miteinander vernetzt sind und so die Handlungskompetenz einer Person bilden. Der Aufbau und die Verbindung dieser Kompetenzbereiche erfolgen unterschiedlich über die Zeit und ebenso über Aktivitäten/Tätigkeiten verteilt (Frey, 2006, S. 32). Dabei bauen sich Kompetenzen durch ontologische, psychologische und organisierte Anpassungsprozesse in unterschiedlichen Entwicklungsstadien auf, die zu flexiblem, abstraktem und vernetztem Wissen führen, das sich in der Handlungskompetenz zeigt. Die Kompetenz ist hierbei als hochentwickelte Fähigkeit zu verstehen und die Fähigkeit als hochentwickelte Fertigkeiten, die sich immer im Kontext zu Tätigkeiten herausbilden (Frey, 2006, S. 32).

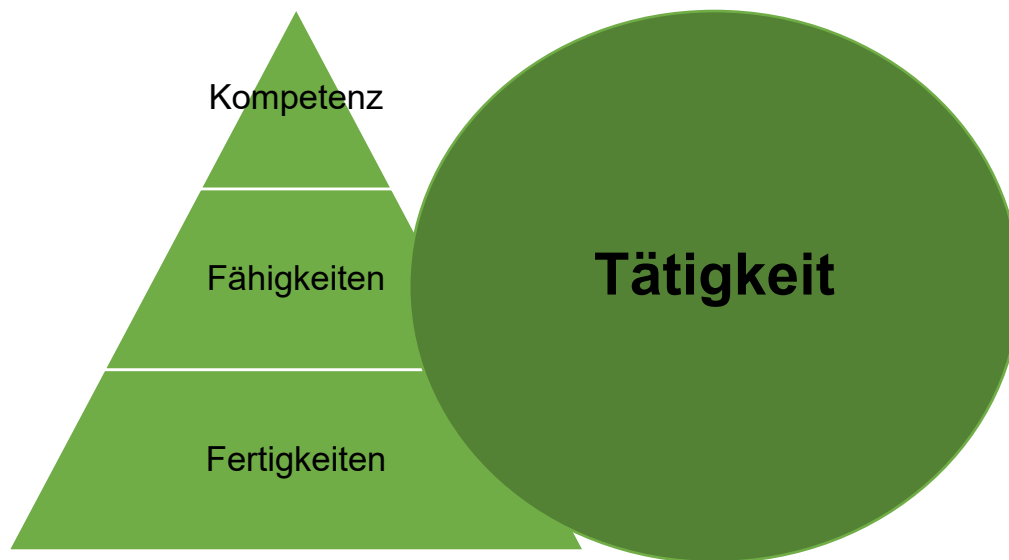


Abbildung 2: Das Modell der beruflichen Handlungskompetenz nach Frey, 2006 (eigene Darstellung)

Frey definiert im Modell der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrenden eine kompetente Handlung als ein Konglomerat, in dem die Fähigkeiten einer Person mit den Erfordernissen einer spezifischen Situation zusammentreffen und als Anzeichen von Kompetenz, dass diese Situation erfolgreich bewältigt werden kann:

„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“ (Frey, 2006, S. 31)

Die durch Frey um den Handlungskontext erweiterte und vertiefte Sichtweise auf den Kompetenzbegriff professionell Lehrender erhält für die Arbeit eine fundierende Bedeutung und soll im folgenden Kapitel konkreter hinsichtlich handlungsspezifischer Aspekte professionell Lehrender vertieft werden.

4.1.3 Kompetenzfelder professionell Lehrender

Renate Girmes entwirft ein Modell des professionellen Handelns von Lehrenden, indem das zentrale Handlungsfeld der Lehrenden dadurch generiert wird, mit den Lernenden über die Welt und die Anforderungen der Welt zu kommunizieren. Dabei wird der Lernort Schule als Ort der Kommunikation über die Welt und die Aufgaben bzw. Probleme, die Menschen in dieser Welt haben, bezeichnet (Girmes, 2006, S. 63). Aus dieser Ansicht kann die

Kompetenzanforderung an die Lehrenden abgeleitet werden, adressatengerecht und sachgerecht zu kommunizieren. Diese Kommunikation basiert nach Girmes auf der Situations- und Adressatenanalyse sowie der Reflexion der Lehrenden über die bisherigen Erfahrungen und erzielten Wirkungen bei den Lernenden. Bewusst oder unbewusst werden kontinuierlich durch die Kommunikation der Lehrenden curriculare Botschaften, institutionelle Botschaften und Botschaften über methodische Arrangements kommuniziert. An dieser Stelle wird für das Erkenntnisinteresse der Arbeit der kommunikative Aspekt im Kompetenzmodell von Girmes erkenntlich. Konkret wird dieser Aspekt in der Kommunikation über personell-kulturelle Botschaften, die durch Girmes auch als Ich-Botschaften der Lehrenden bezeichnet werden (Girmes, 2006, S. 64).

Weiterführend beschreibt Girmes „Grund-Lehrtätigkeiten“, die ein Subsysteme im System der „Lehrenden-Kommunikation“ darstellen. Professionalität von Lehrenden wird in diesem System erst im kommunikativen Zusammenwirken dieser Lehrtätigkeiten und durch die spezifische Abstimmung all dieser Lehrtätigkeiten auf die Lernenden hin realisiert. Somit erhält die situative Kompetenz eine zentrale Funktion, indem diese das Handeln und Sprechen in Anzeigungssituationen darstellt und stets in der Verbindung zu allen weiteren Kompetenzfeldern i. S. einer Basis zu verstehen ist. Girmes nimmt in diesem Kontext Bezug auf den Ansichten Herbarts über den pädagogischen Takt:

„Takt entsteht als spontane, situativ stimmige, und doch überlegte, d.h. auch funktional stimmige Vermittlung von Teilaktivitäten in einer sozialen Handlungspraxis, die sich auf situative Wachheit und auf belehrend gemachte Reflexion vorangegangener Praxis stützt.“ (Girmes, 2006, S. 64)

Eine Konkretisierung der einzelnen „Grund-Lehrtätigkeiten“ erfolgt in den folgenden Erläuterungen. Hierbei werden die „Grund-Lehrtätigkeiten“ den unterschiedlichen Kompetenzfeldern zugeordnet und konkretisiert. Darüber hinaus veranschaulicht die folgende Abbildung den dargestellten Bezug der situativen Kompetenz zu allen weiteren Teilkompetenzen im Modell von Girmes.



Abbildung 3: Aufgaben und Tätigkeiten von professionell Lehrenden nach Girmes, 2006 (eigene Darstellung)

In Girmes Konzept der Aufgaben und Tätigkeiten professionell Lehrender ermöglicht die diagnostische Kompetenz, die Handlungssituationen und die Lernmöglichkeiten der Lernenden angemessen wahrzunehmen und dabei ggf. einen spezifischen Handlungsbedarf zu diagnostizieren. Die curriculare Kompetenz beinhaltet die Fähigkeiten, an der curricularen Arbeit mitzuwirken und Inhalte in Aufgabenstellung zu übersetzen. Die methodische Kompetenz ermöglicht den Lehrenden, Aneignungsprozesse methodisch geeignet zu gestalten und zu artikulieren. Weiterführend können durch die institutionelle Kompetenz organisationale Rahmenbedingungen und Lernumgebungen angemessen gestaltet werden. Die kulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, eine professionelle Haltung einzunehmen und diese angemessen zu verkörpern. Durch die reflexive Kompetenz wird es den Lehrenden ermöglicht, alle Handlungen auf deren Wirkung hin evaluativ, reflexiv zu betrachten und darauf basierend das weitere Handeln einzuschätzen bzw. zu modifizieren (Girmes, 2006, S. 65).

Girmes entwirft basierend auf diesen sechs Kompetenzen der Lehrprofessionalität diverse Qualifizierungsaufgaben während des pädagogischen Studiums und entwickelt ein konkretes Aneignungssetting, welches die notwendige Verbindung zwischen dem wissenschaftlichen Theoriewissen und handlungsnahen Orientierungspraktika vorsieht. In diesem Kontext schaffen Kompetenz- und Standardorientierung notwendige Voraussetzungen für Lehrprofessionalität, die in der eigenen Lehrpraxis reflektiert, erprobt und modifiziert werden muss. Hierbei

erschient es grundlegend, dass Bildungseinrichtungen die Rahmenbedingungen so gestalten, dass eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung i. S. einer Schulentwicklung verwirklicht werden kann (Girmes, 2006, S. 69).

Zusammenfassend kann im Kontext des Erkenntnisinteresses neben der Darstellung der Kompetenzfelder professionell Lehrender unter dem Gesichtspunkt der Kommunikation ein weiterer Rückbezug auf die Professionskriterien durch das dargestellte Kompetenzmodell hergestellt werden. Das Professionskriterium „Verhältnis zu den Klienten“ bzw. die professionelle Orientierung an den Lernenden (Kap. 3.4-3.5) erhält im Modell von Girmes eine zusätzliche Vertiefung, indem die Kommunikation im Kontext der unterschiedlichen Aufgaben innerhalb der dargestellten Kompetenzbereiche i. S. der „Grund-Lehrtätigkeiten“ diese professionelle Orientierung darstellt. Ebenso erweist sich, dass dieses Professionskriterium durch die zugrundeliegende kontinuierliche Kommunikation der personell-kulturellen Botschaften in den Handlungen der Lehrenden liegt.

Girmes führt in der Darstellung der Kompetenzfelder auch den Aspekt der kulturellen Kompetenz auf, der im folgendem Kapitel vertieft werden soll.

4.2 Spezifika einer interkulturellen pädagogischen Kompetenz

4.2.1 Kriterien der interkulturellen pädagogischen Kompetenz

Eine einheitliche Definition von interkultureller Kompetenz erscheint aufgrund einer ausdifferenzierten interkulturellen Praxis schwer realisierbar. Gewinnbringender erscheint in diesem Bestreben, Definitionen mit konkreten Kriterien für das jeweilige Handlungsfeld zu generieren (Eppenstein, 2015, S. 43). Darauf basierend formuliert Allemann-Ghionda das zentrale Kriterium, dass die Lehrenden nur dann interkulturell kompetent handeln können, wenn sie die eigenen Kulturbilder überwunden haben, sprachliches und metasprachliches Wissen aufweisen und über kulturelles und metakulturelles Wissen und Können verfügen. Erst dadurch wird interkulturelle pädagogische Kompetenz erkennbar und die Chance auf eine professionelle Interaktion mit den Lernenden erhöht (Allemann-Ghionda, 2007, S. 44).

Ein weiteres Kriterium der interkulturellen pädagogischen Kompetenz besteht im Unterschied zu den transkulturellen Aspekten, welche den Fokus auf einem kleinsten gemeinsamen Vielfachen haben, in der Fokussierung auf die bewusste Überschreitung der kulturellen Differenzen. Dabei wird eine wechselseitige interkulturelle Anerkennung realisiert (Allemann-Ghionda, 2007, S. 32) und durch die interkulturelle Auseinandersetzung etwas Neues generiert (vgl. Kap. 2.4.5). Hierbei wird diese Kompetenz in der professionellen Beherrschung von

unterschiedlichen interkulturellen Herausforderungen sichtbar (Eppenstein, 2015, S. 35) und stellt sich nach Wagner in folgender Weise konkret dar:

„Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen situationsadäquat und zielführend zu kommunizieren, kulturgebundene Wert- und Orientierungssysteme wahrzunehmen, fremde Denk- und Verhaltensweisen zu verstehen, das eigene Verhaltensrepertoire zu erweitern und die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schärfen.“ (Wagner, 2017, S. 80)

Diese Ansicht knüpft an den Ausführungen von Broszinsky-Schwabe an, welche die interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit definiert, mit Menschen aus anderen Kulturen konfliktfrei zu kommunizieren und sie auf der Grundlage ihres Wertesystems zu verstehen. Diese Fähigkeit ist nach Broszinsky-Schwabe prinzipiell erlernbar, indem Wissen, Fähigkeiten, Motivation, Kommunikationsfähigkeiten sowie Handlungsstrategien angeeignet werden. Darauf basierend können interkulturelle Situationen analysiert und angemessene Verhaltensstrategien ausgewählt werden. Eine detaillierte Übersicht über die in dieser Betrachtungsweise wesentlichen Kompetenzelemente soll die folgende Darstellung ermöglichen.

Tabelle 8: Elemente einer interkulturellen Kompetenz (Broszinsky-Schwabe, 2017)

Kompetenzelemente	Konkretisierung
Kulturelles Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachkenntnisse • Kenntnisse über Regionen des Landes • Weltanschauung • Beziehung zur Natur • Religion und deren Verhaltensorientierungen • Zeitverhalten • Soziale Hierarchien • Normen, Gebote und Tabus • Aspekte der Körpersprache • Verhaltensregeln in bestimmten Situationen
Einstellungen gegenüber der anderen Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für eigene kulturellen Besonderheiten • Erkenntnis, das Produkt der eigenen Kultur zu sein • Eigene Kultur wird nicht als universelle Norm verstanden • Reflexion der fremden Kultur mit allen positiven und negativen Aspekten • Stereotype und Vorurteile erkennen • Neugier auf andere Kulturen
Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit des Abbaus von Angst und Unsicherheit durch Kenntnisse über die fremde Kultur • Fähigkeit, verbale und nonverbale Signale zu decodieren • Empathiefähigkeit • Fähigkeit zur sozialen Interaktion • Kulturspezifische Handlungsmuster

Die Darstellung der zentralen Kompetenzelemente des Modells der interkulturellen Kompetenz von Broszinsky-Schwabe gibt an dieser Stelle einen ersten Überblick über grundlegende Aspekte einer interkulturellen Kompetenz auf einer allgemeinen Ebene. Wesentlich erscheint

hierbei, dass diese Aspekte die Grundlage darstellen, um kommunikativ und konfliktfrei mit Menschen aus anderen Kulturen zu kommunizieren. An dieser Stelle knüpft das Modell von Broszinsky-Schwabe an den dargestellten kommunikativen Aspekten einer interkulturellen Verständigung an (vgl. Kap. 2.5) und ermöglicht somit einen Transfer, indem die dargestellten Kompetenzaspekte die Basis für die Kommunikation in pädagogischen Handlungssituationen im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden haben. Aber auch die Reflexion wird als wesentlicher Aspekt der interkulturellen pädagogischen Kompetenz erkennbar, indem dieser ermöglicht, eigene Kulturbilder zu modifizieren und i. S. der Diversity-Education gemeinsam mit den Lernenden etwas Neues zu generieren. Darauf basierend werden Reflexion und Kommunikation im Kontext der interkulturellen Kompetenz durch das folgende Kapitel konkreter betrachtet.

4.2.2 Reflexion und Kommunikation als Bestandteile der pädagogischen interkulturellen Kompetenz

Hinsichtlich der **Reflexionskompetenz** als Element der interkulturellen Kompetenz erläutert Broszinsky-Schwabe, dass es elementar erscheint zu erkennen, ob das Bild der anderen Kultur auf Stereotypen und Vorurteilen beruht. Dann wären diese imaginären Bilder der erlebten Realität unvoreingenommen gegenüber zu stellen. Kulturen sollten dabei als gleichwertig anerkannt werden und nicht i. S. von Abstufungen, als unter oder über der eigenen Kultur befindlich. Im Zentrum der Reflexion sollten Toleranz und die Anerkennung des „Rechts auf Andersein“ stehen. Dadurch entwickelt sich die Option, den kulturellen Hintergrund von unbekanntem Verhalten zu erkennen und den emotionalen Stress innerhalb des interkulturellen Kommunikationsprozesses zu reduzieren (Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 237-239). Ein zweiter Aspekt der Reflexionskompetenz besteht in der Fähigkeit des Abbaus von Angst und Unsicherheit durch Kenntnisse über die fremde Kultur. Hierbei muss reflektiert werden, ob eine mögliche Angst vor fremden Kulturen auf realen Erfahrungen oder auf eingebildeten Erlebnissen beruht. Diesen Aspekt vertieft ebenfalls Eppenstein, der die interkulturelle Kompetenzentwicklung immer als Bildungsprozess an sich selbst erkennt, indem die emotionalen kulturellen Bindungen besonders reflektiert werden müssen (Eppenstein, 2015, S. 41). Der dritte Aspekt umfasst die interkulturellen Handlungsmuster, die innerhalb des Reflexionsprozesses vorab konstruiert werden sollten, indem kulturelle Situationen antizipiert werden, die eine gespannte Situation auflösen können (z. B. die Angst, als Partner aus einer anderen Kultur zu versagen). Es wird deutlich, dass die Reflexionskompetenz i. S. einer Perspektivübernahme in kulturspezifischen pädagogischen Handlungssituationen sehr relevant ist, weil sie das Wissen um die Lebenswelt des anderen einschließt. Darauf basierend erhalten im Kontext der Reflexionskompetenz soziale und emotionale Komponenten eine besondere Bedeutung, da diese es

ermöglichen, die situationsspezifischen Informationen zu interpretieren, Verhaltensoptionen zu perspektivieren, diese durchzuführen, sowie das Resultat der Handlung zu reflektieren (Gniewosz, 2015, S. 74-75).

Ebenfalls erhält die **Kommunikationskompetenz** im Kontext der interkulturellen pädagogischen Kompetenz eine grundlegende Bedeutung, indem beispielsweise das Wissen darüber, ob und wie man in der anderen Kultur über Kommunikationsprobleme, Ängste und Irritationen kommuniziert, als wesentliche Bestandteile erkannt werden können (Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 237-239).

In dieser verständigungsorientierten Betrachtungsweise definiert Antor die interkulturelle Kompetenz als:

„[...] ein Profil von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Subjekt in die Lage versetzen, sich in Situationen des Kontaktes mit anderen Kulturen angemessen zu verhalten. Das bedeutet, dass die Begegnung mit dem Anderen im Empfinden, Denken und Verstehen sowie im Handeln des Subjekts friedfertig, verständigungsorientiert und somit konstruktiv und produktiv abläuft, so dass am Ende ein positiver interkultureller Austausch erfolgt.“ (Antor, 2007b, S. 112)

Durch diese verständnisorientierte Interpretation der interkulturellen Kompetenz werden die kommunikativen Aspekte der Implikationen von Wagner und Broszinsky-Schwabe aufgenommen und ein Kompetenzbündel, welches die unterschiedlichen interkulturellen Teilkompetenzen miteinander vernetzt, abgebildet. Antor differenziert dieses Kompetenzbündel in dem Aspekt der erforderlichen „Zahlen, Daten und Fakten“ über die andere Kultur, die als Basis begriffen, aber nicht unreflektiert übernommen werden sollen, um dadurch einen Rahmen für die hermeneutische Auseinandersetzung mit der anderen Kultur zu ermöglichen (Antor, 2007b, S. 112-123). Auch in dieser Begriffsdefinition der interkulturellen Kompetenz sind die Aspekte der Reflexions- und Kommunikationskompetenz unter dem Begriff der hermeneutischen Auseinandersetzung zu erkennen.

Durch die Darstellungen der unterschiedlichen Aspekte einer interkulturellen Kompetenz können die Aspekte Kommunikation und Reflexion zusammengeführt werden, indem diese sich zwar in einer anderen Aufgliederung, aber dennoch als wesentliche Elemente in Stephanie Wagners Modell der interkulturellen Handlungskompetenz wiederfinden lassen.

Wagner definiert hierbei die interkulturelle Handlungskompetenz als

„[...] zielgerichtetes, erwartungsgesteuertes, geplantes, interaktives Verhalten zwischen mindestens zwei Personen, das zielerreichend, also erfolgreich und zur beiderseitigen Zufriedenheit, verläuft [...].“ (Wagner, 2017, S. 81)

Darunter subsumiert sie vier Teilkompetenzen, um die interkulturelle Handlungskompetenz zu differenzieren. **Die Wahrnehmungskompetenz** beinhaltet hierbei die Sensitivität für sich selbst, andere Personen und Situationen, um dadurch Situationen und Personen einschätzen und beurteilen zu können. Die **Erkennens- und Erkenntniskompetenz** ermöglicht es, die Bedeutung von interkulturellen Situationen zu erkennen und einzuschätzen. Die **Verständnis-**

und Interpretationskompetenz ermöglicht die Interpretation von Situationen und Interaktionen in interkulturellen Situationen. Durch die **Reflexionskompetenz** kann das eigene Verhalten in interkulturellen Situationen über- und durchdacht, hinterfragt und weiterentwickelt werden (Wagner, 2017, S. 81).

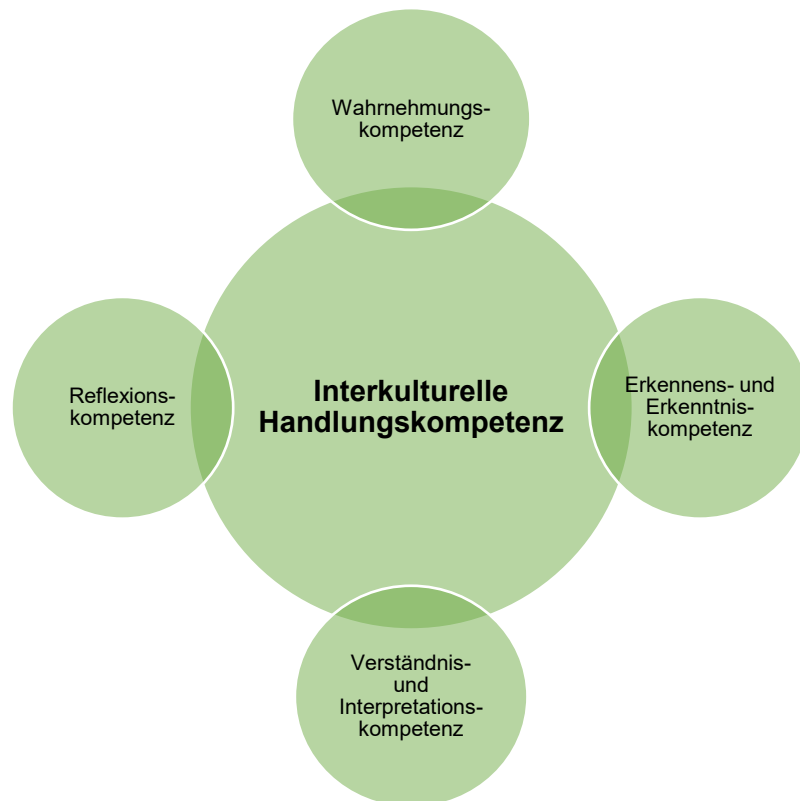


Abbildung 4: Das Modell der interkulturellen Kompetenz nach Wagner, 2017 (eigene Darstellung)

Das dargestellte Modell der interkulturellen Kompetenz beruht auf unterschiedlichen Konzepten und Definitionen der interkulturellen Kompetenz (Erlil und Gymnich, 2007; Bolten, 2006; Thomas, 2003; Eppenstein, 2015) und implementiert dabei die zentralen Aspekte der Kommunikation und Reflexion. Da diese Aspekte als besonders relevant für die interkulturelle Kompetenz unter der pädagogischen Perspektive sind, erhält dieses Modell eine fundierende Bedeutung für die Arbeit. Außerdem ist Wagners stufenförmiger Kompetenzaufbau der interkulturellen Kompetenz richtungsweisend. Dieser ist Wagner zufolge ein lebenslanger Prozess mit einer hohen intrinsischen Motivation, der in einer kontinuierlichen sozialen Interaktion vollzogen wird und selbstkritisch reflektiert werden muss. In dieser Feststellung besteht neben einer weiteren Fundierung der Reflexionskompetenz im Kontext des Kompetenzaufbaus eine Verbindung zu den Erkenntnissen des kontinuierlichen professionellen Kompetenzaufbaus (vgl. Kap. 4.1.2). Somit wird der Aufbau der interkulturellen Kompetenz nicht nur durch den fachbezogenen Wissenserwerb, sondern auch durch erfahrbare und erlebbare Lernprozesse ermöglicht (Eppenstein, 2015, S. 48-49; Wagner, 2017, S. 80). Schanz fokussiert darüber hinaus für den Kompetenzaufbau auf die erforderliche positive Haltung und Wertschätzung von Vielfalt

durch die Lehrenden, die auf den interkulturellen Interaktionen bzw. der interkulturellen Verständigung (vgl. Kap. 2.5) basiert (Schanz, 2009, S. 80). An dieser Stelle gibt es ebenfalls Parallelen zum Professionsbegriff, welcher das wissenschaftliche Wissen in einen Kontext zu praktischen und persönlichen Erfahrungen setzt (vgl. Kap. 3.1-3.2), um eine professionelle Identität zu ermöglichen.

4.2.3 Interkulturelle pädagogische Kompetenz als Schlüsselkompetenz

An dieser Stelle wird nachvollziehbar, dass das Konstrukt der interkulturellen pädagogischen Kompetenz einen breiten Diskurs darüber erlebt, wie diese zu definieren ist und aus welchen Faktoren sie sich zusammensetzt. Hier bestehen, je nach wissenschaftlicher Betrachtungsweise, unterschiedliche Inhalte und Bezüge. Für den erziehungswissenschaftlichen Bereich findet die interkulturelle Kompetenz weniger als Schlüsselproblem, sondern immer stärker als Schlüsselkompetenz Beachtung und stellt dabei ein Bündel unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, welche ein erfolgreiches Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen (vgl. Kap. 2.5) ermöglichen soll (Bender-Szymanski, 2013, S. 201; Griese, 2010, S. 167; Krüger-Potratz, 2006, S. 174). Um diese Überschneidungssituationen zu nutzen, muss das Gesamtverhältnis von kulturellen, gesellschaftlichen und weltsystemischen Aspekten der Wirklichkeit (Demorgon & Kordes, 2006, S. 34) stets Beachtung finden, um das Durchdringen von gegenseitigen Grenzen sowie das Nutzen von Überlagerungen zu garantieren. Dies vollzieht sich immer mit der Zielstellung, individuelle Bildungsprozesse bereichernd zu gestalten. Eppenstein stellt fest, dass die interkulturellen Handlungssituationen eine erhöhte Gefahr der Wahrnehmungsverzerrung, Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen und ungeeigneten Interventionen darstellen. Deshalb erfordern sie eine spezifische professionelle Kompetenz, wenn unter Wahrung der Integrität der Lernenden stellvertretend interpretiert und Lösungswege durch die Lehrenden generiert werden sollen (Eppenstein, 2015, S. 49-50). Hier wird deutlich, dass die interkulturelle Kompetenz gleichzeitig interpretatives Verstehen und situatives Urteilsvermögen in praktischen Handlungssituationen bedeutet. Dabei müssen kulturelle und pädagogische Wissensbestände durch situatives Deuten und Handeln nutzbar gemacht werden. Auch in dieser Betrachtungsweise wird deutlich, dass die interkulturelle pädagogische Kompetenz erst in der konkreten Handlung entsteht und beobachtbar wird (vgl. Frey in Kap. 4.1.2).

Zusätzlich ist die interkulturelle pädagogische Kompetenz nicht allein beruflich-fachlicher Art, sondern an die jeweilige Person gebunden, die nur bedingt durch Bildungsangebote bzw. Lernprozesse beeinflusst werden kann (Leenen, Groß & Grosch, 2013, S. 114). Ebenfalls besitzen die Aspekte des kommunikativen Handelns bzw. der interkulturellen Verständigung (vgl. Kap. 2.5) eine wesentliche Bedingungsfunktion für die interkulturelle pädagogische

Kompetenz (Lanfranchi, 2010, S. 231). Diese als relevant erscheinenden Kompetenzfaktoren sowie die Tatsache, dass diese alle in interkulturellen Bildungsprozessen Beteiligte einschließt, stellen für die Forschungsarbeit eine grundlegende Erkenntnis dar und verbinden sich an dieser Stelle der Arbeit mit dem erzielten Begriffsverständnis von Interkulturalität i. S. der gleichberechtigte Interaktion zwischen den Kulturen und des Dialogs durch die gegenseitige Achtung kultureller Ausdrucksformen (Deutsche UNESCO-Kommission, 2006, S. 21; Kimmelman, 2013, S. 26).

Im folgenden Kapitel werden eine Zusammenführung und Erweiterung der dargestellten unterschiedlicher Aspekte einer pädagogischen interkulturellen Kompetenz durch das Modell von Nicole Kimmelman ermöglicht.

4.3 Ein Kompetenzmodell für den professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität

Hinsichtlich eines spezifischen interkulturellen Kompetenzmodells für die Pädagogik ist festzustellen, dass wenige wissenschaftliche Arbeiten, Studien und Modellversuche zur Erfassung und Förderung der interkulturellen Kompetenzen von Lehrenden existieren. Lediglich gibt es Beschreibungen von erfolgreichen Strategien, die sich aber als unsystematisch und eher intuitiv darstellen oder als Eigenschaften beschrieben werden, die sich nicht explizit von den allgemeinen Eigenschaften von Lehrenden unterscheiden (Vorurteilsfreiheit, Toleranz, Offenheit, Empathie, Durchsetzungsvermögen) bzw. Grundhaltungen abbilden, die sich kaum fassen und noch schwerer ausbilden lassen (Kimmelman, 2009, S. 129-130). Hinsichtlich der Notwendigkeit eines spezifischen Kompetenzmodells merkt Kimmelman an:

„Dass es sich hierbei nicht um rein ‚kulturspezifische‘ Kompetenzen handelt, veranschaulicht aufs Neue, dass der Umgang mit ethnisch-kulturell diversen Lernenden vor allem etwas ist, das nicht losgelöst und exklusiv vom allgemeinen Lehren und Lernen vermittelt werden sollte, sondern vielmehr ein übergreifendes Prinzip darstellt, die Individualität der Lernenden in Zukunft stärker in den Fokus der beruflichen Bildung zu stellen.“ (Kimmelman, 2009, S. 149-150)

An dieser Stelle wird der besondere Charakter des durch Kimmelman generierten Modells deutlich, indem interkulturelle Kompetenz quasi als Querschnittskompetenz i. S. eines übergreifenden Prinzips verstanden wird.

Kimmelman entwickelt im Rahmen ihres Forschungsprojektes zum Umgang mit Lehrenden und Auszubildenden mit kulturell diversen Lernenden Standards für die professionelle interkulturelle pädagogische Kompetenz. Hierbei wurden Lehrende in berufsbildenden Schulen (Wirtschaftsschulen, Berufsschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) als auch Auszubildende in Betrieben und praxisnahen Schulungsmaßnahmen

befragt sowie die Erkenntnisse mit bestehenden Erkenntnissen verbunden (Kimmelman, 2010, S. 178-187). Die durch Kimmelman befragten Lehrenden signalisierten im Kontext der Analyse Unterstützungsbedarf im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden, um konkret für die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen gerüstet zu sein. Sie erkennt auch bei den Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Ängste, diesen spezifischen Herausforderungen nicht gerecht werden zu können (Kimmelman, 2009, S. 129). Als zentrale Erkenntnisse der Analyse stellt Kimmelman unterschiedliche Kompetenzdimensionen dar, die eine erfolgreiche Bewältigung der durch kulturelle Heterogenität erzeugten Handlungssituationen ermöglichen. Für einen konkreteren Einblick in dieses Modell erfolgt neben einer schematischen Abbildung der einzelnen Kompetenzelemente ihre detaillierte Darstellung, um Ableitungen für die theoretische Fundierung der Arbeit zu ermöglichen.



Abbildung 5: Kompetenzdimensionen des interkulturell professionellen pädagogischen Handelns nach Kimmelman, 2010 (eigene Darstellung)

4.3.1 Persönlichkeit des pädagogischen Professionals

Wie die Abbildung des Kompetenzmodells deutlich macht, bildet diese Dimension die Grundlage, auf der die anderen Dimensionen durch die jeweiligen Lehrenden entwickelt werden. In der Dimension der Rolle der Professionals erhalten deren Einstellungen, Rollenbilder, Identität und Interessen für gesellschaftliche Entwicklungen wesentliche Bedeutung. Hinsichtlich einer Deutungs- und Reflexionskompetenz sind die Aspekte der Deutung der Kulturbedeutung, der Auswirkungen von Kultur in der Gesellschaft und Gruppen, der Chancen von Diversität und der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und fremder Identitäten besonders relevant. Kimmelman beschreibt unter dieser Dimension ebenfalls die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität damit Unsicherheit, Vorurteile und Frustrationen durch Reflexion eine professionelle Lehrendenidentität ermöglichen (Kimmelman, 2010, S. 209-266).

4.3.2 Inhaltliche und curriculare Planung

Unter diese Dimension werden das erforderliche Wissen und die Ideen bei der Einbindung von kulturellen Aspekten oder den Lernenden als kulturelle Experten in das Curriculum bzw. die Unterrichtsinhalte subsummiert. Hier wird die damit verbundene Ressourcennutzung dadurch deutlich, dass die Motivation der Lernenden erhöht und die sozialen Beziehungen verbessert werden können, wenn die Lernenden mit ihrem spezifischen Vorwissen eingebunden werden. Die Lehrenden generieren außerdem die geeigneten Materialien, die nicht ausgrenzen oder diskriminieren, sondern die Lernenden in geeigneter Form einbinden. Eine weitere Anforderung an die Lehrenden besteht darin, kritisches Lernen und Denken anzubahnen, welches durch die unterschiedlichen Sichtweisen und Denkmuster einer kulturell heterogenen Lerngruppe die Gelingensfaktoren aufzeigen. Hierbei ist ein kontinuierlicher Fokus auf der Auseinandersetzung mit Dilemmata, kulturellen Werten und die Zugehörigkeit zu kulturellen Gruppen wesentlich (Kimmelman, 2010, S. 267-310).

4.3.3 Gestaltung von Lernprozessen und Methoden

Die Anforderungen an die Pädagogen im Kontext dieser Kompetenzdimension bestehen darin, auf die kulturellen Unterschiedlichkeiten dahingehend einzugehen, dass diese sich sehr unterschiedlich auf die Lernpräferenzen und den Lernstil auswirken können. Das Ziel ist, die lernzentrierten didaktischen Ansätze und Aspekte der Heterogenitätspädagogik konsequent umzusetzen. Dabei muss die Lernatmosphäre die kulturelle Diversität anerkennen und einbinden. Lehrende müssen in diesem Kontext ihre eigenen Einstellungen reflektieren, um Chancengleichheit zu ermöglichen. Hinsichtlich der methodischen Kompetenzanforderungen müssen i. S. des kooperativen Lernens verschiedene methodische Wege flexibel realisiert werden

(individuelle Lernprozesse, Partizipationsformen, Motivation der Lernenden, aktive Einbindung der Lernenden, Nutzung der individuellen Stärken) sowie verschiedenen Formen der Instruktion sicher angewendet werden. Auch der Aspekt der Leistungsmessung ist in dieser Kompetenzdimension relevant, um Potentiale verdeutlichen zu können, sprachbezogene förderdiagnostische Instrumente anzuwenden und die Selbstregulation des Lernfortschritts unter einer kulturspezifischen Konnotation umzusetzen (Kimmelman, 2010, S. 311-363).

4.3.4 Soziale Beziehungen der Lernenden

Hierbei besteht die Kompetenzanforderung in der Förderung von positiven sozialen Kontakten unter den Lernenden, der Schaffung von diversitätsoffenen Lernumgebungen und einen professionellen Umgang mit Hemmnissen. Ein anzustrebendes offenes Lernklima wird verdeutlicht, indem die Lernenden ihre Individualität einbringen können. Außerdem ist in dieser Dimension die pädagogische Anforderung fundiert, verschiedene Formen der sozialen Interaktion auch außerhalb der gewohnten Lernumgebung zu bieten, um eine gleichberechtigte und solidarische Zusammenarbeit zu fördern. Kimmelman subsumiert hier zusätzlich den Aspekt der Toleranzerziehung, um Vorurteile wahrzunehmen, abzubauen und eine längerfristige Einstellungsänderung zu erzielen. Dieses vollzieht sich auf der pädagogischen Seite durch verbindliche Regeln und deren konsequente Durchsetzung, diverse Methoden der Toleranzerziehung und dem Einschreiten bei Diskriminierungen (Kimmelman, 2010, S. 364-402).

4.3.5 Umgang mit Disziplinstörungen und Konflikte

Für den Umgang mit Disziplinstörungen und Konflikten besteht die Kompetenz der Lehrenden darin, die Störungsursache zu analysieren sowie die eigenen Anteile an Störungen zu erkennen. Hierbei soll das pädagogische Konfliktmanagement die kulturelle Vielfalt berücksichtigen und das Prinzip der Gerechtigkeit durch nachvollziehbare Sanktionen verwirklicht werden. Wesentlich erscheint die Ermittlung von kulturellen Konfliktanteilen, um dadurch angepasste Methoden der Konfliktlösung zu perspektivieren. Zusätzlich beschreibt Kimmelman die pädagogischen Anforderungen darin, das Konfliktmanagement auch als Lernerfahrung zu gestalten und in diesem Sinn die Verantwortung für die Konfliktlösung an die Lernenden abzugeben (Kimmelman, 2010, S. 403-433).

4.3.6 Umgang mit Sprache

Hinsichtlich des professionellen Umgangs stellt Kimmelman dar, dass die Bildungssprache eine Herausforderung für die Lernenden darstellt. Hierbei sind Lehrende gefordert, verschiedene Möglichkeiten des Spracheinsatzes, richtiges Einschätzen des Sprachvermögens, Vergrößerung der Sprachkompetenz und auf die Verbindungen zwischen Muttersprache und der deutschen Bildungssprache zu fokussieren. Dabei soll durch die Lehrenden die selbstständige Verbindungssuche, ein sinnvoller Umgang mit Fehlern im Sprachgebrauch sowie die Zusammenarbeit mit externen Partnern gefördert werden. Hier liegt der pädagogische Fokus auf dem Aspekt der Diagnostik sowie auf der Ansicht der Lehrenden, die Muttersprache der Lernenden als gleichberechtigte Variante der menschlichen Ausdrucksfähigkeit wertzuschätzen. In diesem Kontext müssen Lehrende die Möglichkeiten prüfen, inwieweit die Muttersprache für die Wissenserarbeitung und wie bilinguale bzw. multilinguale Ressourcen für den Lernprozess genutzt werden können (sprachliche Förderung im Rahmen von Fachunterricht, Verknüpfung des sprachlichen Lernens mit fachlichen Inhalten, Beachtung von sprachlichen Zusammenhängen und Möglichkeiten von kooperativen Sprachlernprozessen) (Kimmelman, 2010, S. 434-497).

4.3.7 Kooperation und Mitarbeit an der Organisationsentwicklung

Im Zentrum dieser Kompetenzdimension steht der pädagogische Austausch über den Leistungsstand und die Entwicklung der Lernenden, aber auch der Austausch über die Möglichkeiten der individuellen Förderung oder die fachübergreifende Lernprozessgestaltung. Für die Vertiefung des interkulturellen Aspektes benennt Kimmelman den Austausch über kultursensible Lernmaterialien. Einheitliche Handlungsstandards können einen besonderen Zugewinn durch die Zusammenarbeit mit kulturell-diversen Kolleg*innen oder in der Kooperation mit externen Partnern erhalten. Die Anforderungen hinsichtlich der Mitarbeit an der kultursensiblen Organisationsentwicklung besteht in der Anregung durch Beiträge, die Wertschätzung der Organisation gegenüber kultureller Heterogenität im alltäglichen Handeln, professionelle Umgangsregeln und dem Bestreben, Potentiale aufzubauen (Kimmelman, 2010, S. 498-542).

Durch die detaillierte Betrachtung des Modells des interkulturell professionellen pädagogischen Handelns wird erkennbar, dass sich die interkulturelle Kompetenz i. S. einer Querschnittskompetenz über unterschiedliche Kompetenzen erstreckt. Die Relevanz des Modells wird aber auch dadurch erkennbar, dass Kimmelman im Zusammenhang mit den Erkenntnissen über die Bedeutung der pädagogischen Identität (vgl. Kap. 3.1.3) die Persönlichkeit des pädagogischen Professionals in das Zentrum ihres Modells stellt.

Durch eine spezifische Betrachtung der interkulturellen Kompetenzelemente wird ebenfalls erkenntlich, dass die Aspekte der Diagnosekompetenz, die didaktischen und methodischen Fähigkeiten, die Reflexionskompetenz sowie Kommunikations- und Kooperationskompetenz unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Heterogenität einen besonderen Schwerpunkt für Kimmelman darstellen (Kimmelman, 2010, S. 210-243) und somit die ermittelten Aspekte der interkulturellen Kompetenz von Lehrenden widerspiegeln (vgl. Kap. 4.2).

Darüber hinaus vereinigt das Modell von Kimmelman die ermittelten Handlungsfelder und Tätigkeitsschwerpunkte, die bereits im Kontext der kulturellen Heterogenität der Lernenden unter den Kapiteln 3.4 – 3.5 sowie 4.2 dargestellt wurden. Konkret können unter den Kompetenzbereichen in Kimmelmans Modell die in den Standards der Lehrerbildung beschriebenen Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) wiedergefunden werden. Auch die dargestellten Elemente des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik können auf der Ebene der unter Kapitel 3.5.3 dargestellten Handlungs- und Reflexionsfelder für die Spezifika der Pflegepädagogik, in dem Modell von Kimmelman wiedergefunden werden. Beispielsweise können die inhaltlichen Aspekte der Kompetenz „Persönlichkeit des pädagogischen Professionals“ im Handlungs- bzw. Reflexionsfeld „Entwicklung einer professionellen Identität im Kontext der Professionsentwicklung“ wiedererkannt werden, indem die Reflexion der eigenen professionellen Identität im Kontext von Anforderungen der sozialen Umwelt (FQR), eine große Schnittmenge mit Kimmelmans Konkretisierung des Kompetenzbereichs hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität darstellt, um durch Reflexion eine professionelle Lehrendenidentität herzustellen. Auch der Aspekt der „Caring-Kompetenzen“ nach Dubs (vgl. Kap. 3.4.2) spiegelt sich beispielsweise unter den Kompetenzen „Soziale Beziehungen der Lernenden“, kann aber auch unter der Kompetenz „Umgang mit Disziplinstörungen und Konflikten“ wiedergefunden werden.

4.4 Zwischenfazit

Ausgehend vom Aspekt der Fähigkeiten und dem Qualifikationsbegriff, kann für den Kompetenzbegriff abgeleitet werden, dass dieser für die vorliegende Arbeit ein ganzheitliches Konzept darstellt, indem kognitive und emotional-motivationale verankerte Aspekte sowie psychische Voraussetzungen als Kompetenz zusammengefasst werden. Dabei wird die Performanz von Kompetenz vor allem in Handlungen erkennbar und rückt das Individuum in den Vordergrund. Dieses wesentliche Kompetenzmerkmal ermöglicht somit auch die klare Abgrenzung des Kompetenzbegriffs vom Qualifikationsbegriff.

Hinsichtlich der spezifischen Elemente einer pädagogischen Kompetenz wird nachvollziehbar, dass für eine Kompetenzanalyse eher die Anforderungsperspektive an Kompetenzen

angemessen erscheint und eine Definition der pädagogischen Kompetenzen durch einen rein normativ und theoriebasierten Ansatz die Gefahr in sich birgt, die aktuellen Anforderungen an pädagogische Handlungssituationen zu vernachlässigen. Im Zuge der Anforderungsperspektive lässt sich die pädagogische Kompetenz als Kompetenzkonglomerat erkennen, welches analog zum allgemeinen Kompetenzbegriff, für den pädagogischen Kontext die pädagogischen Handlungen ins Zentrum der Analyse rückt. Zudem kann die Entwicklung der professionellen pädagogischen Kompetenz als ein Prozess erkannt werden, der das ganze berufliche Leben umspannt und vor allem durch die Reflexion der eigenen Identität und über die eigenen pädagogischen Handlungen vollzogen wird.

Durch die spezifische Betrachtung unterschiedlicher Modelle einer pädagogischen Kompetenz (Girmes) sowie der interkulturellen Kompetenz (Broszinsky-Schwabe) wird nachvollziehbar, dass auch diese eindeutig auf die Professionskriterien verweisen und sich in den Standards der pädagogischen bzw. pflegepädagogischen Profession (vgl. Kap. 3) wiederfinden lassen. Ebenso haben unterschiedliche Elemente einer allgemeinen pädagogischen Kompetenz auch für die interkulturelle pädagogische Kompetenz Relevanz (z. B. Diagnose-, Methoden-, individuelle Beurteilungskompetenz). Jedoch erscheinen spezifische Kompetenzelemente (persönliche Einstellungen bzw. Haltung, Kommunikationskompetenz und Reflexionskompetenz) von besonderer Bedeutung, um Handlungssituationen mit kulturell heterogenen Lernenden professionell gestalten zu können.

Das Modell des interkulturell professionellen pädagogischen Handelns von Nicole Kimmelman ermöglicht vor den Aspekten des Professionsbezuges und der Rückkoppelung der Aspekte einer interkulturellen Kompetenz eine Zusammenfassung und Verdichtung der unterschiedlichen Überlegungen hinsichtlich der Anforderungen, Kompetenzelemente, aber auch der Handlungsfelder von Lehrenden, die hinsichtlich Lernender mit kultureller Heterogenität von Bedeutung sind. Somit stellt das Modell von Nicole Kimmelman eine Hilfestellung für die vorliegende Arbeit dar, indem Anhaltspunkte für die Analyse einer pflegepädagogischen interkulturellen Kompetenz für die Datenerhebung und Datenanalyse bereitgestellt werden.

Nachdem die theoretische Fundierung der Vorannahmen an dieser Stelle der Arbeit abgeschlossen ist, wird im folgenden Kapitel der Fokus auf das methodische Vorgehen gerichtet. Hierfür wird im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen theoretisch fundiert.

5 Aspekte des methodischen Vorgehens

5.1 Aspekte des qualitativen Forschungsdesigns

5.1.1 Fundierende Aspekte eines qualitativen Forschungsdesigns

Während der Schwerpunkt von quantitativen Forschungsarbeiten stark an der Hypothesenprüfung und standardisierten Forschungsmethoden orientiert ist und durch Falsifikation bzw. Verifikation, Glaubwürdigkeit und eine Weiterentwicklung von Hypothesen und Theorien erzielt, weist die qualitative Vorgehensweise einen anderen Fokus auf. Reinders und Ditton beschreiben diesen Fokus in unterschiedlichen Aspekten, die sich beispielsweise durch mehrere Fragestellungen auszeichnen, auf die Antworten gesucht werden und Methoden, die einen hohen Grad an Offenheit aufweisen (unstrukturierte Beobachtung, Interviewformen). Ein besonderes Kennzeichen ist das iterative Vorgehen in qualitativen Forschungsprozessen, welches es ermöglicht, bereits bei der Erhebung von Analysedaten Informationen in mehreren Durchgängen auszuwerten und dadurch neue Themenbereiche zu erfassen. Hierdurch wird der Forschungsprozess dynamischer als er in quantitativen Verfahren erscheint und wird eine Rückkoppelung von erhobenen Informationen in folgende Fragestellungen bzw. in andere Methoden und Auswertungsprozesse ermöglicht (Flick, 2011, S. 21; Reinders & Ditton, 2015, S. 53-54). Abbildung sechs visualisiert basierend auf den erfolgten Ausführungen das iterative Vorgehen in der qualitativen Methodik.

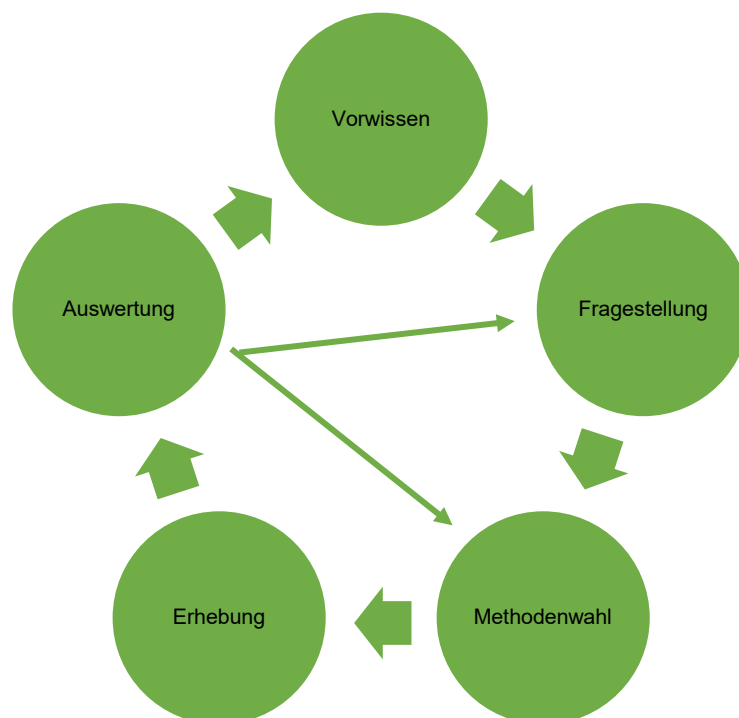


Abbildung 6: Das iterative Vorgehen im qualitativen Forschungsprozess (eigene Darstellung)

Als wesentlich für die Datenerhebung und Auswertung erscheint die Frage nach der Realität der Pflegepädagog*innen, die ebenfalls in qualitativen bzw. quantitativen Ansätzen unterschiedlich betrachtet werden kann. Basierend auf der Annahme einer objektiven Realität (eher quantitativer Ansatz) werden Theorien als Abbild der in dieser Realität existierenden Gesetzmäßigkeiten formuliert und geprüft. Folgt man jedoch einer subjektiven Realitätsannahme (eher qualitativer Ansatz), werden Theorien eher durch Einzelfälle und vergleichende Betrachtungen generiert (Reinders & Ditton, 2015, S. 50). Da das methodische Vorgehen von der Annahme einer subjektiven Realität ausgeht, die sich in den subjektiven Beschreibungen der Handlungen der Pflegepädagog*innen erkennen lässt, wird das qualitative Vorgehen als geeignet erachtet.

Ein weitere Begründungsaspekt für das qualitative Vorgehen dieser Arbeit ist darin zu erkennen, dass quantitative Forschung Anwendung findet, wenn wesentliche Ausprägungen eines Untersuchungsgegenstandes bekannt und Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Variablen unbekannt sind. Wenn ein zu geringes Vorwissen besteht, eignet sich hingegen ein qualitatives Vorgehen, welches wesentliche Dimensionen des Untersuchungsgegenstandes zu konturieren versucht. Dies bedeutet, dass Hypothesen/Theorien im engen Kontakt mit dem Gegenstand entdeckt werden (Brüsemeister, 2019, S. 17). Auch in diesem Kontext erscheint ein qualitatives Vorgehen geeignet, da wesentliche Aspekte einer interkulturellen Kompetenz von Pflegepädagog*innen unbekannt erscheinen und das dargestellte Vorwissen eher i. S. einer Orientierung und Fundierung der Datenerhebung zu verstehen ist. Außerdem wurde dieses Vorwissen in der Phase der Datenerhebung in den Hintergrund gestellt, um die Möglichkeit zu eröffnen neue und bisher unbekannte Aspekte der Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden sowie interkulturelle Kompetenzelemente zu entdecken.

Während die quantitativen Verfahren als der theorieüberprüfenden Forschungslogik folgend betrachtet werden können, bieten die qualitativen Methoden den Vorteil, durch einen theorieentdeckenden Ansatz neue Hypothesen zu generieren, indem, wie für die Arbeit angestrebt, stets ein Einzelfallbezug bzw. ein einzelfallrekonstruktives Vorgehen verfolgt wird.

Für den vorliegende Forschungskontext wurde das quantitative Vorgehen darüber hinaus als ungeeignet angesehen, da die spezifischen Eigenarten der Grundgesamtheit nicht bekannt waren und keine, in der quantitativen Forschung üblichen, Wahrscheinlichkeitsaussagen etc. möglich erschienen. Somit wurde ein deduktives, durch vorab generierte Kategorien vollziehendes Vorgehen, ausgeschlossen und ein induktives, kategoriengenerierendes und qualitatives Verfahren gewählt.

Durch die Darstellung allgemeiner Aspekte eines qualitativen Vorgehens wird ein individueller Bezug zu den Handlungsstrategien, dem Erleben und Beschreibungen der Pflegepädagog*innen angestrebt. Dieser individuelle Lebensweltbezug wird im folgenden Kapitel konkretisiert.

5.1.2 Qualitative Vorgehensweisen im Kontext des Lebensweltbezugs

Uwe Flick beschreibt unter dem Schwerpunkt des Lebensweltbezugs und der Handlungsstrategien drei geeignete qualitative Vorgehensweisen. Erstens den **Nachvollzug eines subjektiven Sinns**, in dem das Subjekt, die Sichtweisen, Weltbilder und Handlungsmöglichkeiten betrachtet und dabei versucht wird, alle Vielfältigkeiten und Widersprüche zu erkennen. Dabei werden die Forschungssubjekte in dialogischer Form aktiv am Forschungsprozess beteiligt und die individuellen Deutungsmuster (vgl. Kap. 5.3) bzw. subjektiven Theorien rekonstruiert.

Die zweite relevant erscheinende Forschungsperspektive stellt die **Deskription sozialen Handelns** dar. Hierbei wird soziales Handeln beschrieben und analysiert, um vor dem Hintergrund der phänomenologischen Tradition, Lebenswelten zu beschreiben sowie die darin geltenden Regeln und Symbole darzustellen. Die dritte Perspektive stellt die **Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen** dar. Hierbei basieren rekonstruktive Verfahren auf Narrativen oder Leitfaden-Interviews, wobei ein Nachteil dieser Verfahren darin liegt, dass Ereignisse und deren Sinn durch den Rekonstruktionsvorgang der Interviewpartner*innen neu hergestellt und dadurch der ursprüngliche Sinnzusammenhang verzerrt werden kann (Flick, 2011, S. 21-23).

Für das methodische Vorgehen werden alle drei Ansätze als geeignet erachtet, indem durch die Berichte der Pflegepädagog*innen der Nachvollzug des subjektiven Sinns erfolgt und durch die gewonnene Datenanalyse die handlungsgenerierenden Strukturen rekonstruiert wurden, indem die Deskription des Handelns der Pflegepädagog*innen, welche einen Bezug zu kulturell heterogene Lernenden aufwiesen, erfolgte. Somit ermöglichen alle drei beschriebenen Ansätze, die subjektive Wirklichkeit der Akteure zu deuten sowie die spezifischen Handlungsmuster nachzuvollziehen. Hierbei erscheint es jedoch nicht ausreichend, die Pflegepädagog*innen lediglich als Symptomträger des Phänomens der interkulturellen Kompetenz zu verstehen, sondern die individuelle Sinnhaftigkeit und Bedeutung der interkulturellen pädagogischen Kompetenz zu verstehen (Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 34-35). So rückt die interkulturelle pädagogische Kompetenz als subjektive Wirklichkeitskonzeption der einzelnen Pflegepädagog*innen in das Zentrum des methodischen Vorgehens, indem diese subjektiv-individuellen Konzeptionen erst durch die Interpretation der Pflegepädagog*innen selbst an Bedeutung gewinnen (Clement & Piotrowski, 2008, S. 14).

In dieser Hinsicht stellt das Domänenwissen den Hintergrund bei der Analyse der pflegepädagogischen interkulturellen Kompetenz dar, da sich darin automatisch der lebensweltliche Bezug – hier der pflegepädagogische Bezug – abbildet (Clement & Piotrowski, 2008, S. 161-164) und die interkulturelle Kompetenz in den individuellen Werthaltungen, Sinnzuschreibungen

und Weltdeutungen etc. erkennbar wird. Terhart definiert pädagogische Domänen als Aufgabenfelder des Lehrerberufs, die eine bestimmte Fähigkeitsstruktur erforderlich machen (Terhart, 2007, S. 45). Diese Fähigkeitsstrukturen stellen Netzwerke deklarativen Wissens sowie Fertigkeiten, die durch die Prozeduralisierung des deklarativen Wissens entstehen, dar. Unter deklarativem Wissen wird hierbei Faktenwissen bzw. „Wissen was“ und unter dem prozeduralen Wissen psychomotorische und kognitive Fähigkeiten bzw. „Wissen wie“ verstanden. Diese beiden Wissensformen sind im Domänenwissen miteinander verbunden, indem das deklarative Wissen die Basis für das prozedurale Wissen darstellt (Gerstenmaier, 2004, S. 154-155). Eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung eines beruflichen Wissens und damit auch für die Bewältigung beruflicher Anforderungen stellt ein intelligent vernetztes und organisiertes, elaboriertes Domänenwissen dar (Gerstenmaier, 2004, S. 152). Bei der individuellen Entwicklung des Domänenwissens haben die Prozesse der Organisation, Elaboration und Automatisierung wesentliche Funktion. Für das Forschungsinteresse liegt der Fokus auf der Automatisierung des domänenspezifischen Wissens der Pflegepädagog*innen, da sie den relevant erscheinenden Prozess darstellt, indem deklaratives Wissen in Handlungen umgesetzt wird. Hierbei wird scheinbar automatisch und unreflektiert gehandelt, aber stets auf der Basis von Domänenwissen, welches prozeduralisiert und in der Situation optimiert wird (Gerstenmaier, 2004, S. 153).

Um Inhalte eines fundierten empirischen Kompetenzbegriffs zu generieren, müssen aus den Anforderungsdimensionen der pflegepädagogischen Tätigkeit deren Grund- und Kerndimensionen abgeleitet werden:

„Berufliche Tätigkeitsfelder sind Ausgangspunkt für die Festsetzung geforderter Handlungskompetenzen. Die Bestimmung der Kompetenzen wird aus tatsächlich auszuführenden beruflichen Handlungen abgeleitet.“ (Clement & Piotrowski, 2008, S. 162)

Das Ziel der Datenanalyse ist dabei nicht, die Domäne der Pflegepädagogik inhaltlich umfassend darzustellen, sondern Kernbereiche der Handlungs- und Problemlösungsanforderungen hinsichtlich einer interkulturellen Kompetenz zu identifizieren (Schaper & Hochholdinger, 2006, S. 216). Darauf basierend fokussiert die methodische Vorgehensweise auf die verschiedenen Aspekte der interkulturellen Kompetenz, um tieferliegende Strukturen zu analysieren (Bennewitz, 2010, S. 45) und ist somit als explorativ zu verstehen. Dies geschieht, indem versucht wird, dem Forschungsgegenstand möglichst nahe zu kommen, um neue Dimensionen zu erschließen, die vorher für den pflegepädagogischen Kontext nicht bekannt waren (Mayring, 2010a, S. 230-233).

Betrachtet man qualitative Forschungsmethoden genauer, so wird deutlich, dass die Art und Weise der Datenerhebung in qualitativen Forschungsdesigns, vom Untersuchungsgegenstand her bestimmt werden. Da die Erhebung und Rekonstruktion der pflegepädagogischen Deutungs- und Handlungsmuster und damit verbunden die Kompetenzbeschreibungen den Kern

des Erkenntnisinteresses darstellen, kann durch den qualitativen Forschungsansatz ermöglicht werden, mittels Ausschlusses einer standardisierten Vorgehensweise, d. h. explorativ, Einsichten zu generieren (Brüsemeister, 2019, S. 18-20). Durch die angestrebte möglichst dichte Beschreibung der konkreten Handlungsstrategien und Kompetenzelemente sowie ein Vorgehen, welches darauf basierend das Verallgemeinern der im einzelnen beschriebenen Vorgehensweisen perspektiviert, wird zum Anderen die Notwendigkeit eines induktiven Vorgehens für die Forschungsarbeit erkennbar (Rosenthal, 2014, S. 13).

Nachdem die wesentlichen und grundlegenden Aspekte, welche das methodische Vorgehen begründen und rahmen, dargestellt wurden, wird im folgenden Kapitel der Fokus auf unterschiedliche hermeneutische Implikationen gerichtet, da diese ebenfalls eine weitere inhaltliche Basis des Vorgehens darstellen.

5.2 Aspekte des hermeneutischen Zugangs

5.2.1 Impulse der Hermeneutik

Den Kern der Hermeneutik bildet das Verstehen verschiedener Manifestationen menschlichen Daseins und menschlicher Sinndeutungen i. S. von rekonstruierbaren Wirklichkeitsdimensionen. Im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Rekonstruktion der Wirklichkeit erhält die Sinndeutung im hermeneutischen Vorgehen eine höhere Relevanz, indem besonders der sprachlich-symbolische Ausdruck von Sinn und Wirklichkeit hermeneutisch erschlossen wird (Habermas, 1984, S. 16). Hierbei setzt Hermeneutik auf der Basis der alltäglichen menschlichen Verstehensleistungen an und entwickelt eine „[...] Kunstlehre, um auch dort Einsichten zu ermöglichen, wo auf den ersten Blick Unverständnis oder falsches Verstehen herrschen“ (Sichler, 2010, S. 50). Dabei werden im konkreten Vorgehen alltägliche bzw. spezifische Bedeutungen menschlicher Äußerungen und Handlungen sowie deren soziale, kulturelle und individuelle Rahmungen interpretativ erschlossen (Lamnek, 2010, S. 27; Sichler, 2010, S. 50). Breuer merkt in diesem Kontext an, dass jeder Wahrnehmungs- und Verstehensakt ein Vorverständnis voraussetzt, das Erkennen erst ermöglicht, es aber auch einschränkt. Hierbei werden durch den Kontakt mit dem Feld Erfahrungen und Daten gewonnen, die in einer bestimmten Weise interpretiert werden und in die Basis des Vorverständnisses integriert werden. Der weitere Erkenntnisfortschritt vollzieht sich spiralhaft durch die immer weiterschreitende Implementierung der folgenden Erkenntnisse in das bestehende Wissen. Relevant erscheint in diesem Vorgehen die kontinuierliche und reflexive Aufmerksamkeit auf die Forschungsfrage, das eigentliche Gegenstandsgebiet der Erhebung sowie die subjektbezogene Erkenntnisvoraussetzungen, und deren Veränderungen (Breuer, 2010, S. 42).

An dieser Stelle wird die Relevanz des Vorwissens für das hermeneutische Vorgehen verdeutlicht und als wesentliches Element der Arbeit erkannt, da es ermöglicht, die Distanz zum Untersuchungsgegenstand zu überwinden. Demzufolge können sich Verständnisschwierigkeiten im Verstehen ergeben, wenn dieses Vorwissen zu gering oder relativ weit vom Untersuchungsgegenstand entfernt ist. Im vorliegenden methodischen Vorgehen wurde das Vorwissen i. S. der objektiven Hermeneutik genutzt, um gegenstands- bzw. fallübergreifenden bedeutungserzeugenden Regeln und Sinnzusammenhänge in den beschriebenen Handlungsstrategien und Kompetenzelementen besser zu verstehen. Fremde und neue Aspekte wurden dabei stets positiv aufgenommen, um einen unvoreingenommenen Blick auf den Gegenstand bzw. die Sinnstrukturen bestmöglich zu garantieren. Im Sinne der Hermeneutik wurde durch die kontinuierliche Reflexion über das Vorwissen der Untersuchungsgegenstand auf Distanz gebracht, um auch das interessierende Fremde zu erkennen und in den Analyseprozess aufnehmen zu können (Oevermann, 2010, S. 39-40).

Ein weiterer Impuls für das methodische Vorgehen wird bei einer differenzierteren Betrachtung des zentralen hermeneutischen Aspekts des Sinnverstehens deutlich. Im hermeneutischen Vorgehen bezieht sich dieses Sinnverstehen auf den sprachlich-symbolischen Sinn, den Handlungssinn und auf den Lebenssinn als übergreifende Orientierung hinsichtlich der Lebenseinstellung bzw. Lebenspraxis (hier der pädagogischen Praxis der Pflegepädagog*innen). Für das Forschungsvorgehen ist dabei grundlegend, dass die in den Berichten der Pflegepädagog*innen dargestellte soziale Realität nicht einfach gespiegelt wird, sondern durch die Betrachtung der symbolischen Repräsentationsformen erschlossen und gedeutet werden muss. Dafür dient der Text in Form des jeweiligen Interviewtranskripts, als Grundlage für die verstehenden-reflexiven Betrachtungen der Datenanalyse (Sichler, 2010, S. 54-55).

Durch die dargestellten Impulse wird nachvollziehbar, dass Verstehen im sprachlich-symbolischen Raum erfolgt, indem einer Erfahrung Sinn verliehen wird. Das bedeutet, dass das elementare Verstehen durch das Medium des Gemeinsamen getragen wird und auf einen Konsens zurückgreift, der durch das höhere Verstehen auf das Nachempfinden der inneren Vorgänge abzielt, wenn das angestrebte elementare Verstehen nicht gelingt oder einzelne Äußerungen nicht in den Gesamtzusammenhang eingebettet werden können. Diese Verbindung zwischen dem Erleben und Verstehen kann nur durch Äußerungen des Innenlebens der Pflegepädagog*innen ermöglicht werden. Dieses Erleben, auf welches das Verstehen abzielt, kann nicht als per se gegeben vorausgesetzt werden, sondern muss über die Art und Weise, wie der individuelle Sinn durch die Pflegepädagog*innen geäußert wird, erschlossen und verstanden werden. Hierbei ist der Nutzen der Hermeneutik darin zu erkennen, das jeweils Geäußerte interpretativ zu überschreiten, um auch tieferliegende Sinnstrukturen zu erkennen. Der Begriff der Interpretation bedeutet damit das absichtsvolle, methodisch kontrollierte und transparente Bemühen, Texte und Handlungen zu verstehen, indem diese durch die

theoretische Perspektive (Vorwissen) und durch methodische Verfahren (vgl. Kap. 8) erschlossen werden. Dabei ist kritisch anzumerken, dass es sich nicht um eine vollständig kontrollierbare Praxis handelt und die vielseitigen Auseinandersetzungen mit dem Forschungsgegenstand deswegen immer wieder der kritischen Reflexion unterzogen werden müssen (Sichler, 2010, S. 55-58). Es wird an dieser Stelle deutlich, dass ein wissenschaftliches Verstehen erforderlich scheint und nicht das praktische Verstehen, da dieses immer von den eigenen Ansichten und anderen lebensweltlichen Perspektiven beeinflusst ist. Dieses praktische Verstehen birgt darüber hinaus die Gefahr, dass nur das fremd erscheint, was wir selbst als fremd definieren und damit das schon Bekannte nicht in Frage gestellt wird (Oevermann, 2001, S. 71).

Da das spezifische hermeneutische Verstehen der Sinnzusammenhänge das Zentrum der Datenanalyse darstellt, sollen verschiedene Aspekte der objektiven Hermeneutik in das Vorgehen einfließen, um einen vertiefenden Zugang zu den dargestellten allgemeinen Aspekten der Hermeneutik zu vertiefen.

5.2.2 Impulse der objektiven Hermeneutik

Da das beschriebene Forschungsinteresse der Handlungsstrategien und Kompetenzelemente zahlreiche Tiefenstrukturen aufweist, die es zu analysieren gilt (vgl. Kap. 5.2.1), ist der Ansatz der objektiven Hermeneutik zur Erweiterung des fundierten Verstehens als hilfreich erkennbar (Brüsemeyer, 2019, S. 19-20). Unter der objektiven Hermeneutik ist hierbei ein methodisches Verfahren der Textauswertung zu verstehen, aber auch eine Theorieschule, die einen pragmatischen Ansatz darstellt, in deren Zentrum die Konzeptionen der autonomen Lebenspraxis und die Grundbegrifflichkeiten von „Krise und Routine“, wie diese auch in den beruflichen Handlungssituationen mit interkulturellen Herausforderungen der Pflegepädagog*innen auffindbar sind, stehen (Franzmann, 2016, S. 11-12).

Eine Konkretisierung der zentralen Aspekte der objektiven Hermeneutik ermöglicht an dieser Stelle Przyborski & Wohlrab-Sahr, welche die objektive Hermeneutik in folgender Weise beschreiben:

Die Objektive Hermeneutik „[...] beruht auf der Unterscheidung von subjektiv gemeintem und objektivem bzw. latentem Sinn. Der Anspruch auf Objektivität liegt darin begründet, dass nicht innere Wirklichkeiten untersucht werden, sondern das, was sich objektiviert und protokollierbare Spuren hinterlässt. Sie gründet weiter im Verweis darauf, dass soziales Handeln regelerzeugtes Handeln ist und sich diese Regelmäßigkeit anhand des zu interpretierenden Handlungs- und Interaktionsprotokolls aufzeigen lässt.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 251)

Demnach liegt der Zugewinn der objektiven Hermeneutik im besonderen Fokus auf den Reproduktionen und Transformationen von regelerzeugten Bedeutungen in Handlungen, die ein besonderes Spannungsverhältnis (Routine und Krise) aufweisen (Bauer, 2016, S. 231-232).

Objektive Hermeneutik unterscheidet zwischen einem praktischen und einem methodischen Verstehen, wobei ein Interdependenzverhältnis besteht. Die methodisch kontrollierte Erkenntnis ist in der Praxis fundiert und muss gleichzeitig von ihr ferngehalten werden, um die Praxis selbst zum Erkenntnisgegenstand werden zu lassen. Praktisches Verstehen versucht zu ergründen, warum, mit welcher Intention und welchen Wirkungen jeweils gehandelt wird. Es zielt also auf den subjektiven Sinn, den Regeln und Motiven des Handelns ab und versucht, fremd erscheinende Erkenntnisse möglichst schnell den bereits bekannten Aspekten anzugleichen, Oevermann spricht in diesem Kontext von der Zerstörung des Fremden. Methodisches Verstehen distanziert sich bewusst vom praktischen Verstehen und dem praktischen Vorwissen. Es versucht den objektiven Sinn zu rekonstruieren, unabhängig vom eigenen praktischen Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand. Dabei simulieren sich Forschende als Fremde gegenüber dem Forschungsgegenstand, indem die praktisch vertraute Umgebung zur Fremde gemacht wird. Konkret muss hierbei das aus der Praxis Bekannte verfremdet werden, indem das Vorwissen möglichst lange ausgeklammert wird, um zu verhindern das die Strukturen des Untersuchungsgegenstandes zu zeitig dem bekannten Wissen angeglichen werden (Oevermann, 2001, S. 77-79).

Unter dem Aspekt des methodischen Vorgehens der objektiven Hermeneutik kann ein weiterer hilfreicher Impuls, der Sequenzanalyse abgeleitet werden. Das sequenzanalytische Vorgehen geht davon aus, dass alle Ausdrücke menschlichen Handelns durch Sequenziertheit konstituiert sind. Dabei meint Sequenziertheit, dass das Handeln soziales Handeln abbildet und immer im Kontext eines vorausgegangenen Handelns zu betrachten ist, welches ebenso Handlungen zur Folge hat. Um die jeweilige Handlungssequenz im Verlauf zu verstehen, müssen eventuelle bedeutungserzeugende Regeln der Subjekte und die Auswahlmechanismen der tatsächlich durchgeführten Entscheidung betrachtet werden, um im Ergebnis eine Erkenntnis über die individuelle autonome Lebenspraxis zu erhalten. Für den Aspekt der Interviewdurchführung und der Textanalyse liefert hier die objektive Hermeneutik eine wesentliche Erkenntnis, indem die Grenze der Introspektion als Ausdruck der Selbsterfahrung der Pflegepädagog*innen respektiert und in den Verstehensprozess integriert wird. Konkret werden dabei die Pflegepädagog*innen und deren Ausdrucksgestalten (verwendete Bilder, Beschreibungen etc.) ernst genommen, der Fokus im Analyseprozess hingegen auf die Sinnstrukturen gelenkt, um eine Trennung von wissenschaftlicher Erkenntnis und Praxis klar zu vollziehen (Oevermann, 2010, S. 30-37).

5.2.3 Methodische Ableitungen aus der Hermeneutik

Für das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit lassen sich basierend auf den dargestellten Impulsen folgende Ableitungen festhalten. Im gesamten Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung fand die durch Lamnek und Kracauer beschriebenen systematischen und hermeneutischen Elemente integrierende Form der Inhaltsanalyse Anwendung, die eine starke Orientierung an einzelnen Fällen vorsieht (Kuckartz, 2016, S. 24). Durch die kontinuierliche Beachtung des hermeneutischen Vorgehens wurden die Bedeutungsermittlung und das Sinnverstehen der Interviewaussagen optimiert, indem die hermeneutischen Kernaspekte des Nachvollzugs des Entstehungskontextes, das zirkuläre Vorgehen und die Beachtung der hermeneutischen Differenz bzw. Distanz umgesetzt wurden.

Konkret wurden unter dem Aspekt des Nachvollzugs des Entstehungskontextes im Postskript die Entstehungsbedingungen des jeweiligen Interviews beschrieben. Leitend waren hierbei die Aspekte der Textentstehung, der konkreten Kommunikationsbedingungen im Interviewverlauf und in welcher Weise die zuvor übermittelten Informationen zum Forschungsvorhaben eine eventuelle soziale Erwünschtheit evozierten.

Hinsichtlich des zirkulären hermeneutischen Vorgehens, wurde in Anlehnung an die durch Oevermann beschriebene Sequenzanalyse aus den Transkriptionen die Sequenzen herausgesucht, die das eigentliche Forschungsinteresse darstellten (Handlungsstrategien und Kompetenzbeschreibungen), um als folgenden Analyseschritt zu betrachten, welche konkreten Regeln oder Strukturen Eingang in die Interpretation finden müssen, um dadurch ein optimiertes Verstehen der Äußerungen der Interviewpartner*innen zu gewährleisten. Dafür wurde im Analyseverlauf kontinuierlich versucht, dieses Verständnis anhand des Materials zu erweitern und zu modifizieren (induktives Vorgehen bei der Kategorienbildung sowie Memobildung). Für die konkrete Analyse des Textes bedeutete dies, dass zunächst unverständliche Textteile zurückgestellt wurden, bis durch Kenntnis des gesamten Textes diese deutlicher bzw. klarer erschienen.

Eng an diesen Aspekt angelehnt ist der beschriebene, reflektierte Umgang mit der erforderlichen hermeneutischen Distanz zu erkennen, indem darauf fokussiert wurde, die einzelnen Analyseeinheiten im Kontext des gesamten Textes zu verstehen und das Vorverständnis bzw. die Vorvermutungen über den Text dabei zu reflektieren. Das Ziel ist hierbei, die hermeneutische Differenz zu verkleinern, indem die konkrete Situation und die Lebenswelt der Interviewpartner*innen nachvollzogen wurde und somit die Differenz zwischen Fremdheit und Vertrautheit abgemindert wird. Dies konnte zusätzlich positiv beeinflusst werden, indem bei allen Interviews eine größtmögliche Vertrauensbasis geschaffen wurde und alle Interviews durch den Forschenden selbst durchgeführt wurden. Zusätzlich wurde das Vorverständnis bewusst

reflektiert, indem durch das Lesen des gesamten Textes der gewonnene Gesamteindruck mit der kontinuierlichen Veränderung des eigenen Vorverständnisses durch Offenheit sowie der Bereitschaft, die eigenen Vorurteile zu verändern, verbunden wurde. Indem kontinuierlich Memos im Analyseverlauf angefertigt wurden, ist nachzuvollziehen, wie sich dieser Veränderungsprozess vollzog (Kuckartz, 2016, S. 16-21). Im Sinne Oevermanns wurde somit eine „künstlicher Naivität“ hergestellt (d. h. der Untersuchungsgegenstand wird auf Distanz gebracht, um ihn analytisch aufschlussreicher betrachten zu können), um dadurch das fallspezifische Verständnis von regelmäßigen Verläufen und Rückschlüsse auf bedeutungserzeugende Regeln im Kontext zu pflegepädagogischen Handlungsmustern zu ziehen (Oevermann, 2010, S. 41).

Die im Kapitel 2.3 beschriebenen pädagogischen Sichtweisen hinsichtlich des professionellen Umganges mit kultureller Heterogenität der Lernenden stehen im engen Bezug zum Deutungsmusteransatz. Dieser soll im folgenden Kapitel in den Grundzügen dargestellt werden, um weitere Ableitungen für das methodische Vorgehen zu ermöglichen.

5.3 Aspekte der Deutungsmusteranalyse

5.3.1 Impulse des Deutungsmusteransatzes

Hinsichtlich einer einheitlichen Definition des Deutungsmusteransatzes ist festzuhalten, dass der Deutungsmusteransatz aus unterschiedlichen Perspektiven heraus entwickelt wurden und deshalb allgemeingültige Konzeptionen und zentrale Theorien fehlen. Es lässt sich aber erkennen, dass Deutungsmuster als sozial geteilte Routinen der Deutung zur Vereinfachung des Lebens der handelnden Personen verstanden werden können (Bögelein & Vetter, 2019, S. 23). Konkret reduzieren und strukturieren Deutungsmuster die individuell wahrgenommene soziale Umwelt, um Orientierung und Identität zu stiften. In diesem Kontext zeigt sich die Funktion von Deutungsmustern in der Handlungs- und Bewertungsorientierung, die es ermöglicht, auch schwierige Situationen zu bewältigen. Deutungsmuster sind eine Form kollektiven Wissens, die zugleich individuell wirksam werden. Dadurch wirken Deutungsmuster als individuelle Handlungsorientierung, zeigen sich aber auch als kollektive und überindividuelle Phänomene, Einstellungen, Erwartungen und Vorstellungen. Dabei stellen Deutungsmuster eine eigene Dimension der sozialen Wirklichkeit dar, da sie unabhängig vom Entstehungskontext eine relative Eigenständigkeit sowie eine hohe situationsübergreifende Stabilität aufweisen. Trotzdem können Deutungsmuster als grundsätzlich wandlungsfähige Konstruktionen erkannt werden (Bögelein & Vetter, 2019, S. 12-17). Deutungsmuster können an der Schnittstelle zwischen Handlung und Struktur verortet werden. Dabei werden diese i. S. eines gesellschaftlichen Wissensvorrates teilweise meist unbewusst bzw. unhinterfragt in die subjektiven

Deutungen einbezogen. Hierbei ist es grundlegend, Meinungen von Deutungsmustern zu trennen, da Meinungen eher auf einer oberflächlichen Ebene zu verorten sind, Deutungsmustern hingegen können als die Grundlage von Meinungen erkannt werden. Auch im Verhältnis von Einstellungen und Deutungsmustern lässt sich solch eine Unterscheidung vornehmen, indem Einstellungen durch Individuen erzeugt werden, Handlungsmuster hingegen Lebenswelten repräsentieren (Bögelein & Vetter, 2019, S. 12-17).

Weiterführend stellen sich Deutungen als Interpretationen, Lösungen und Perspektiven, die einen Bezug zum innerhalb des professionellen Handelns auftretendes Problem aufweisen. Diese verbleiben in der subjektiven Ebene und beschreiben den subjektiven Umgang mit einem Bezugsproblem. Deutungsmuster hingegen können als abstrahierte generelle Bearbeitungen eines Bezugsproblems bestimmt werden und verweisen auf einen grundsätzlichen und strukturellen Umgang mit dem eigentlichen Bezugsproblem. Sie stellen dabei abstrakte, analytische Verdichtungen einzelner Deutungen dar, die unter einem Bezugsproblem subsumiert werden können, wenn diese auf das gleiche Bezugsproblem verweisen. Die Ebene der Bezugsprobleme stellt ein theoretisch beschreibbares Problem im Kontext der sozialen Praxis dar, welches auf sinnlogisch vergleichbare Deutungen der handelnden Personen verweist (Hoffmann, 2019, S. 215). Für das Erkenntnisinteresse liegt dieses Bezugsproblem in der kulturellen Heterogenität der Lernenden und den damit verbundenen Handlungsstrategien. Abschließend lässt sich anmerken, dass die Verortung der Deutungsmuster in den dargestellten begrifflichen Verbindungen zwischen den theoretischen Bezugsproblemen und den subjektiven Deutungen erfolgt (Hoffmann, 2019, S. 215), welches in der folgenden Abbildung veranschaulicht wird.

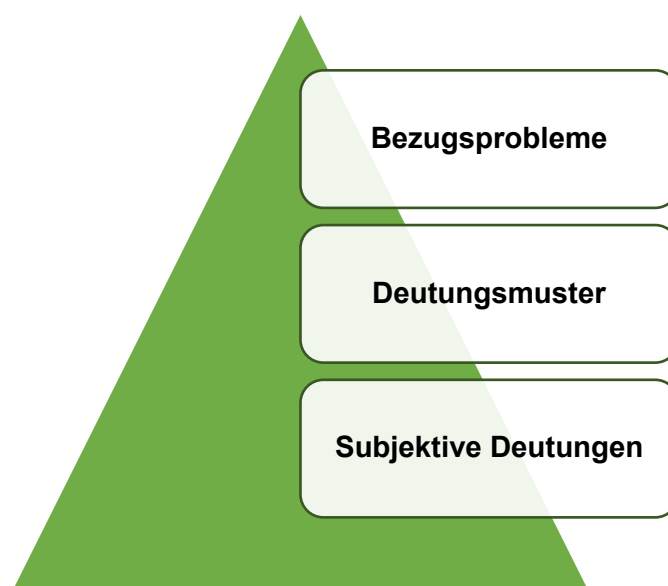


Abbildung 7: Kontextmodell des Deutungsmusteransatzes (eigene Darstellung)

Für eine bessere Abgrenzung des Deutungsmusterbegriffs im beschriebenen Modell expliziert Somm drei kennzeichnende Elemente von Deutungsmustern. Deutungsmuster stehen in einer **Ähnlichkeitsbeziehung** (formal und/oder inhaltlich). Es besteht die Einbindung in einen übergeordneten Bedeutungszusammenhang und die Differenz zu anderen Deutungsmustern, die sich vorerst nicht mit jenen zusammenführen lassen. Hierbei können im Analyseverlauf die differenten Einzelercheinungen zu einem einheitlichen Gedankengebilde subsummiert werden, indem durch abduktive Abstraktion die kollektiven Sinnzusammenhänge rekonstruiert und erklärt werden können (Somm, 2019, S. 228).

Das zweite kennzeichnende Elemente von Deutungsmustern liegt in der **Aktualisierung gesellschaftlicher Muster in der alltäglichen Handlungswirklichkeit**. Deutungsmuster verfügen über eine „Historie“ der Institutionalisierung, Verselbstständigung und Objektivierung. Damit verweisen sie über das Individuum hinaus und verfügen über eine kollektive Dimension, stellen aber gleichzeitig auch die Aktualisierung des Kollektiven im Individuellen dar. Dies ist ein Widerspruch zur objektiven Hermeneutik, die davon ausgeht, dass die Objektivierung außerhalb des Individuums zu finden ist und das Individuum somit zum passiven Träger der Deutungsmuster wird (vgl. Kap. 5.2). Die Datenanalyse der vorliegenden Arbeit verbindet beide Aspekte, indem die Strukturierungsleistungen der Pflegepädagog*innen in den Vordergrund der Analyse gestellt wurden und gleichzeitig die Prozesse der Institutionalisierung und Objektivierung von Sinnbezügen nicht dem Individuum zugeschrieben wurden (Somm, 2019, S. 229). Im Vordergrund der Untersuchung steht, im Sinne eines sozialphänomenologisch informierten Deutungsmusterbegriffs, die Fokussierung auf die einzelnen Sinnsequenzen und Handlungsprobleme im interkulturellen pflegepädagogischen Handeln. Nach Somm wird dieser dann deutlich, wenn sich die individuellen Deutungsmuster immer nur bedingt konsistent auf die gesellschaftlichen Deutungsmuster beziehen und deren Aktualisierung nicht linear vollzogen wird (Somm, 2019, S. 230). Dieses fokussierte Bestreben wird neben der Datenanalyse auch im Leitfaden erkennbar, indem eine Sinntrennung in den Fragenkomplexen angestrebt wurde. Konkret wurden in diesem Kontext Rahmenbedingungen hinsichtlich einer interkulturellen pädagogischen Kompetenz, aber auch kollektive Aspekte der individuellen Strukturen und Ansichten getrennt perspektiviert.

Das dritte kennzeichnende Element der Deutungsmuster ist ihre **relative Persistenz**. Hierbei werden neue Erlebnisse der Handelnden zu Deutungsmusterroutinen umgewandelt und in ein bestehendes Netz eingeflochten. Dadurch entsteht ein sehr stabiles Beharrungsvermögen von Deutungsmustern, bis hin zu einer auffälligen Resistenz gegenüber alternativen Deutungen. Verändert sich das Handlungsproblem (interkulturelle Herausforderungen), kann für das bestehende Deutungsmuster eine Diskrepanz erfahren werden und durch diese Krisensituation eine Modifikation der bestehenden Deutungsmuster erfolgen. Diese Modifikation der Deutungsmuster kann bis hin zur Aktivierung von Handlungsmustern, die nicht mehr das

eigentliche Handlungsproblem lösen, reichen. Besonders interessant ist in diesem Kontext, an welchem Punkt Deutungsmuster modifiziert werden, wann also die beschriebenen Beharrungstendenz aufgegeben werden (Somm, 2019, S. 230-233). Auch dieser Aspekt wurde in den Leitfaden aufgenommen, indem im Interviewverlauf nach besonderen „Wandlungsmomenten“ gefragt wurde bzw. in den Berichten der Interviewpartner*innen danach gefragt wurde, wie sich die Handlungsstrategien verändert haben und wo die Gründe dafür lagen (vgl. 10. Fragestellung im Interviewleitfaden).

Zwei weitere wesentliche theoretische Impulse hinsichtlich der Deutungsmuster stellen der strukturalistische und der wissenssoziologische Deutungsmusteransatz dar. Der **strukturalistische Deutungsmusteransatz** beruht auf Oevermanns Überlegungen. Hierbei werden Deutungsmuster als eigenständig betrachtet, da diese dem Individuum kaum Freiraum bzw. Einfluss zuschreiben. Die Subjekte werden in dieser Betrachtungsweise ausschließlich als Träger der Deutungsmuster verstanden. Oevermann sieht die wesentliche Voraussetzung für Deutungsmuster in einem gemeinsamen Problem, welches er als objektiv gegeben ansieht. Dieses Problem wird als krisenhaft angenommen, um einen Deutungsbedarf zu haben. Diese Krisen werden nicht individuell gelöst, sondern es werden durch unterschiedliche Personen die gleichen Handlungen vollzogen, da die Deutungsmuster identisch sind. In der Krisensituation greift somit das Individuum in der kollektiv geteilten Handlungsproblematik auf kollektive Deutungsmuster zurück (Bögelein & Vetter, 2019, S. 19-20).

Der **wissenssoziologische Deutungsmusteransatz** entstammt der Kritik an der Perspektive von Oevermann und hat den zentralen Inhalt, dass Individuen bewusst gestalten und Routinen und Strukturen bewusst herausbilden können. Somit werden Deutungsmuster als von den Individuen abhängig bestehend angesehen. Diese wissenschaftssoziologische Betrachtungsweise definiert die Individuen hierbei nicht nur als Träger von Deutungsmustern, sondern erkennt in ihnen die Möglichkeiten, diese selbst zu erzeugen und aktiv anzuwenden. Dadurch generiert die Deutung der Subjekte die äußere Realität. Weiterführend leiten Deutungsmuster die Reaktionen und steuern die Interaktionen der Subjekte untereinander (Bögelein & Vetter, 2019, S. 19-22).

Für die vorliegende Arbeit wurden beide Ansätze miteinander verbunden, indem im Sinne von Oevermann Deutungsmuster als regelgeleitetes Handeln erzeugend verstanden werden, indem diese vorgeben, welches Handeln als angemessen zu betrachten ist. Ebenfalls wird die Auffassung implementiert, dass diese Angemessenheitsurteile auf der individuellen Ebene getroffen werden. Es wird aber auch die erweiternde wissenssoziologische Betrachtung verfolgt, welche die Subjekte als Träger und aktiv gestaltende Personen von Deutungsmustern ansieht und damit die Deutungsmuster als latent geltend (subjektiv), aber reflexiv erschließbar beschreibt (Objektivierung) (Bögelein & Vetter, 2019, S. 28).

5.3.2 Methodische Ableitungen aus der Deutungsmusteranalyse

Für das methodische Vorgehen der Arbeit werden im Folgenden die Aspekte abgeleitet, die basierend auf den dargestellten Impulsen der Deutungsmusteranalyse Erweiterungen darstellen. Dabei steht die Deutungsmusteranalyse in einem engen Kontext zum methodischen Vorgehen der objektiven Hermeneutik, indem standardisierte Verfahren überdacht werden, da mittels der Deutungsmusteranalyse soziale Weltbilder und Interpretationen auf der individuellen Ebene (Einstellungen und Erwartungen) erhoben werden. Hierbei folgt der Deutungsmusteransatz einer qualitativen, rekonstruktiven Forschungslogik und geht über die rein beschreibende Form von Kompetenzen und Kategorien hinaus (Bögelein & Vetter, 2019, S. 16), welches ein analoges Verfahren zum tatsächlich realisierten methodischen Vorgehen darstellt.

Die Elemente, aus denen die Deutungsmuster bestehen, sind schwer a priori festzulegen, sondern müssen aus dem Material empirisch entwickelt werden. Hierbei ist zu beachten, dass innerhalb einer Person mehrere Deutungsmuster bestehen (Ähnlichkeitsbeziehung), die in einem Spannungsverhältnis stehen können, da sie sich widersprechen oder miteinander konkurrieren. Somit können unterschiedlich konnotierte Deutungsmuster in der gleichen Situation gültig sein und einen Wissensbestand darstellen, der verschiedene Handlungsalternativen als richtig festlegt (Bögelein & Vetter, 2019, S. 28; Hoffmann, 2019, S. 207-208). Der analytische Fokus im Kontext der Deutungsmusteranalyse bezieht sich hierbei auf Derivate bzw. Derivationen. Diese bezeichnen Meinungen, Vorstellungen, Beschreibungen, Erklärungen und Begründungen der Individuen hinsichtlich der sozialen Welt und den Handlungen. Im Zentrum der durchgeführten Datenanalyse standen demzufolge Deutungsmuster aus den Derivationen der Pflegepädagog*innen. Hierbei wurden individuelle Deutungen, die keine Übereinstimmung mit den schon erhobenen Derivationen hatten, als Konkretisierung individueller Deutungsmuster verstanden (vgl. das Prinzip der Offenheit in Kap. 6.3). Somit konnte der Analyseprozess als immerwährender Ausdifferenzierungs- und Veränderungsprozess durch ein iteratives Vorgehen, realisiert werden (Bögelein & Vetter, 2019, S. 24-25).

Auch die Deutungsmusteranalyse operiert in diesem Vorgehen mit einem gewissen Grad an theoretischem Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand, indem dieses als Orientierung genutzt wird, um theoriegeleitet und induktiv Deutungsmuster und Bezugsprobleme erkennen und verstehen zu können. Dabei fungiert das Vorwissen als abstrakte Heuristik, um Daten „aufbrechen“ zu können, Sequenzen zu bilden und die theoretisch hergeleiteten Bezugsprobleme empirisch zu spiegeln. Hoffmann empfiehlt für dieses Vorgehen die induktive Kategorienbildung am gesamten Material für drei Interviews, um anschließend diese ersten Kodierungen zu nutzen, um thematisch gleiche Sequenzen innerhalb aller gefertigten Kodierungen zu

identifizieren. Darauf basierend werden diese Deutungen paraphrasiert, um eine höhere und abstraktere Bündelung in Form der Deutungsmuster zu generieren. Das Ziel ist nicht das Generieren von großen Kategorien, denen andere untergeordnet werden können, sondern die Generierung von unterschiedlichen Kategorien, die unterschiedliche Stellungen zum Bezugsproblem haben (Hoffmann, 2019, S. 218-219).

In abgeleiteter Form sind diese Implikationen der Deutungsmusteranalyse Bestandteil dieser Arbeit, indem vor der Feinanalyse eine Gesamtschau der Transkriptionen vorgenommen wurde und in einem ersten Arbeitsschritt Kernthemen in Bezug zu Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden und Kompetenzbeschreibungen abgeleitet wurden. Somit wurde die Gefahr umgangen, zu schnell die einzelnen Transkripte nach Konsistenzen abzusuchen und dadurch vorliegende, aber auf den ersten Blick nicht erkennbare, Deutungsmuster zu vernachlässigen. Dabei wurden besonders Wiederholungen beachtet, aber auch verdeckte Repräsentationen von Kompetenzbeschreibungen bzw. Handlungsstrategien sowie dramaturgische Höhepunkte in die Analyse einbezogen (Somm, 2019, S. 235-244).

Das folgende Kapitel baut auf den Darstellungen der methodologischen Impulse der Hermeneutik und der Deutungsmusteranalyse auf und vertieft die weiteren Aspekte der Gütekriterien, des leitenden Prinzips der Offenheit sowie forschungsethische Implikationen.

6 Gütekriterien

6.1 Interne und externe Studiengüte

Für das Forschungsvorhaben stellt sich die Frage nach der verlässlichen Ermittlung der subjektiven Sichtweisen und des individuellen Handlungswissens. Um im Kontext der klassischen Kriterien von Reliabilität, Validität und Objektivität ausreichende Aussagen über deren Gültigkeit treffen zu können, ist es grundlegend, diese Gütekriterien hinsichtlich der Besonderheiten im qualitativen Forschungskontext im Gegensatz zur quantitativen Forschung zu reflektieren und zu verorten. Zentral ist hierbei die Frage, inwieweit die Kriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität auf das vorliegende qualitative Forschungsdesign transferiert werden können (Flick, 2010, S. 396-397; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 21).

Das Kriterium der **Reliabilität** (Stabilität von Daten und Ergebnissen bei mehreren Erhebungen) scheint für die qualitative Forschung eher ungeeignet, da eine identische Wiederholung von Interviews bzw. Erzählungen nicht möglich ist. Hinsichtlich der Reliabilität wird innerhalb des vorliegenden methodischen Vorgehens für die gesamte Datenerhebung und -Auswertung verdeutlicht, wie sich die Daten generieren. Es wird überprüfbar gemacht, was die Aussagen

der Interviewpartner*innen sind und wo Interpretationen des Forschenden beginnen. Dies bedeutet konkret, dass die Darstellung der Transkriptionsregeln (Siehe Anhang 5), die kontinuierliche Kennzeichnung der wörtlichen Rede im Kontrast zu Zusammenfassungen oder Paraphrasen sowie die kontinuierliche Dokumentation des Forschungsprozesses durch eine explizite Dokumentation die Reliabilität in der vorliegenden Forschungsarbeit darstellen (Flick, 2010, S. 398).

Das Kriterium der **Validität** bzw. Gültigkeit bezeichnet: „[...] inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt, dem Phänomen, auf welches sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen ist“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 22). In diesem Bezug lassen sich die Ziele der Forschungsarbeit perspektivieren, welche die Phänomene der Aspekte einer interkulturellen Kompetenz und Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden sowie deren Rekonstruktion durch die Pflegepädagog*innen verfolgen. Durch die persönlichen Berichte der Interviewpartner*innen sind die erhobenen Daten sehr nah am tatsächlichen Phänomen angelegt und ist eine große Gegenstandsnähe gegeben. Diese Nähe knüpft an den Common-Sense-Konstruktionen der Interviewpartner*innen an und verwirklicht das Prinzip der kommunikativen Validierung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 22-24). Diese wurde auch dadurch erzielt, dass vor der Datenanalyse den Interviewpartner*innen die Transkripte noch einmal vorgelegt wurden und diesen die Möglichkeit gegeben wurde, die Interviewinhalte zu kommentieren (Flick, 2010, S. 398).

Hinsichtlich der **Objektivität** stellt Flick fest, dass dieses Kriterium selten im Kontext der qualitativen Forschung diskutiert wird (Flick, 2010, S. 397). Auch für den vorliegenden qualitativen Ansatz kann die Frage, wie die erhobenen Daten in angemessenem Maß unabhängig von der Person des Forschers zu bewerten sind, nicht in einen Bezug zum klassischen Begriff der Objektivität gesetzt werden. Dies zeigt sich in der Tatsache, dass die Datenerhebung und Datenauswertung durch die Person des Forschenden selbst durchgeführt wurde und somit eine Unabhängigkeit von der Person kaum gegeben ist. Trotz dieser Tatsache, soll auch im vorliegenden Vorgehen eine Objektivität i. S. einer intersubjektiven Überprüfbarkeit angestrebt werden, indem das Gütekriterium der Standardisierung auf den Kommunikationsprozess zwischen den Interviewpartnern übertragen wird. Durch diese Form der Standardisierung wird sichergestellt, dass nur jene Elemente der Kommunikation Eingang in die Datenanalyse finden, die vorab standardisiert definiert und darauf basierend erfasst wurden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 26-27). Die Standardisierung liegt für die vorliegende Arbeit in dem Interviewleitfaden (siehe Anhang 4) und dem Kodierleitfaden (siehe Anhang 6), die eine intersubjektive Überprüfbarkeit ermöglichen.

Weitere, für einen qualitativen Forschungsansatz geeigneter erscheinende, Gütekriterien bestehen in den Aspekten der internen und externen Studiengüte. Hierbei sind hinsichtlich der internen Studiengüte die Aspekte der Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelleitetheit, intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit relevant. Es wird versucht, durch die interne Studiengüte eine höchstmögliche Kontrolle der Kontextbedingungen zu realisieren, indem eine höchstmögliche Standardisierung der Erhebungs- und Auswertungssituation angestrebt wird. In diesem Kontext stellte der Interviewleitfaden die Grundlage der Kommunikation dar und gewährleistet gleichzeitig die Sicherung der Vergleichbarkeit der erhobenen Daten (Lüdders, 2016, S. 29-30, 117; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 401). Hinsichtlich der externen Studiengüte sind die Aspekte der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit handlungsleitend. Beide Ansätze stehen in einem Interdependenzverhältnis indem die interne Studiengüte die Grundlage für die externe Studiengüte darstellt (Kuckartz, 2016, S. 203-205; Mayring, 2010a, S. 225).

Zusammenfassend können in den folgenden Aspekten die Gütekriterien der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Mayring 2010a, dargestellt werden.

1. Das Vorverständnis wurde durch die theoretische Fundierung (vgl. Kap. 2-4) dargelegt.
2. Die Daten wurden in Form von Audioaufzeichnung fixiert.
3. Es wurde zu jedem Interview ein Präskriptum erstellt, indem die Aussagen bei der Kontaktaufnahme festgehalten wurden.
4. Es wurde zu jedem Interview ein Postskript erstellt, indem die Interviewsituation und Besonderheiten abgebildet wurden.
5. Es wurde eine vollständige Transkription aller Interviews durchgeführt.
6. Das Transkript wurde den Interviewpartner*innen zur Rückmeldung zugesendet.
7. Die Transkriptionsregeln wurden dargestellt und kontinuierlich verwendet (siehe Anhang 5).
8. Es wurde eine Analysesoftware (MAXQDA©) benutzt.
9. Die personenbezogenen Daten wurden anonymisiert (faktische Anonymisierung).
10. Das Kategoriensystem wurde als inhaltlich konsistent und nachvollziehbar dargestellt (vgl. Kap. 9), Kategorien und Subkategorien wurden detailliert dargestellt und ausgearbeitet (Verwendung von Zitaten aus den Interviews und dem Kodierleitfaden).
11. Bis zur endgültigen Kategorienbildung wurde das gesamte Material durchlaufen (vgl. Kap. 8).
12. Auch abweichende Fälle wurden berücksichtigt (Kontrastierung).
13. Kontinuierlich wurden Memos angefertigt.
14. Bei der Verwendung von Zitaten wurden auch Gegenbeispiele zur Kontrastierung verwendet.
15. Schlussfolgerungen und Ableitungen wurden mit Daten fundiert.

Die Offenheit stellt einen wesentlichen und fundierenden Aspekt des methodischen Vorgehens der Arbeit dar und wird im Folgenden konkretisiert, um die Bedeutung dieses Prinzips für die Arbeit hervorzuheben.

6.2 Aspekte des methodologischen Grundprinzips der Offenheit

Über die interne und externe Studiengüte hinaus, wurde das methodologische Grundprinzip der Offenheit angewendet, um ebenfalls die Güte der vorliegenden Arbeit zu erhöhen (Breuer, 2010, S. 37-38; Rosenthal, 2014, S. 38). Das für qualitative Vorgehen relevante Prinzip der Offenheit wurde im konkreten Vorgehen dadurch gewährleistet, dass die Interviewpartner*innen die Gelegenheit hatten, ihre persönlichen Sichtweisen zu erläutern, ohne vorgefertigte Antwortmöglichkeiten bedienen zu müssen. Dabei lag ein besonderer Fokus auf den Motiven, Gründen, subjektiven Überzeugungen, Meinungen sowie Strategien für das spezifische interkulturelle pflegepädagogische Handeln (Brüsemeister, 2019, S. 23; Kuckartz, 2016, S. 55). Der Begriff der Offenheit impliziert im Kontext des Vorgehens auch die Ablehnung einer Verpflichtung zu exakter Hypothesenformulierung vorab, die im Bezug zu einer spezifischen interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz bzw. Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden nicht möglich erschien und den Blick auf die unterschiedlichsten Facetten und Elemente verengt hätte (Mayring, 2010a, S. 225). Dem Argument, dass Offenheit im qualitativen Vorgehen auch mit Beliebigkeit gleichzusetzen ist, wurde im Auswertungsprozess mit der regelgeleiteten Textanalyse begegnet sowie den Frageformulierungen im Leitfaden, die stets als eine Richtschnur verstanden wurden, die ein Nachfragen ermöglichten und somit eine vertiefende Generierung des spezifischen Wissens garantierten (Burzan, 2016, S. 17; Mayring, 2010a, S. 225; Rosenthal, 2014, S. 13).

6.3 Einflüsse des theoretischen Vorwissens auf Erhebung und Analyse

Im Gegensatz zu einem deduktiven Verfahren, welches auf theoretischen Vorannahmen basierend von einer klar umrissenen Fragestellung ausgeht (Rosenthal, 2014, S. 47), entspricht das vorliegende Vorgehen dem induktiven Vorgehen und basiert am Beginn auf einer eher vagen Fragenbasierung, die sich erst im Verlauf der Untersuchung und Analyse konkretisiert. Zum Umgang mit den theoretischen Vorannahmen stellen Kelle und Kluge in diesem Kontext, folgende, die Arbeit leitende Überlegung an:

„Will man also die Entwicklung von theoretischen Konzepten anhand von qualitativem Datenmaterial angemessen methodologisch begründen, so muss man in Rechnung stellen, dass qualitativ entwickelte Konzepte und Typologien gleichermaßen empirisch begründet und

theoretisch informiert sein müssen. Die Entwicklung neuer Konzepte anhand empirischen Datenmaterials ist also eine Art ‚Zangengriff‘, bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischem Datenmaterial ausgeht.“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 23)

Unter der kontinuierlichen Beachtung der dargestellten Pole (Vorwissen des Forschenden und Wissen der interviewten Pflegepädagog*innen) konnten Fragestellungen und Hypothesen schrittweise modifiziert werden. Das Vorverständnis des Konzepts der interkulturellen pädagogischen Kompetenz wurde hierbei als vorläufige Version verstanden und phasenweise erweitert, um iterativ zu einer Neukonstruktion des interkulturellen Kompetenzbegriffs unter pflegepädagogischen Spezifika zu gelangen (Flick, 2012, S. 128; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 29-30). Für dieses iterative Vorgehen wurden theoretische Vorannahmen genutzt, die in den Kapiteln zwei bis vier ausführlich betrachtet und dargestellt wurden. Hinsichtlich dieses Vorwissens wurde stets darauf geachtet, dass die Vorannahmen die Erhebung und Auswertung nicht determinierten (Kelle & Kluge, 2010, S. 16) und das Prinzip der Offenheit (vgl. Kap. 6.2) stets verfolgt wurde. Somit wurde garantiert, dass die angestrebte Logik des Entdeckens nicht aus dem Fokus geriet und bewusst i. S. der Hermeneutik, Vorannahmen und Hypothesen im Forschungsprozess zurückgestellt wurden (Rosenthal, 2014, S. 13). Hierbei wird noch einmal die spezielle Haltung des Forschenden erkenntlich, indem durch eine kontinuierliche Selbstreflexion die Bereitschaft für das Entdecken von neuen Sinnzusammenhängen erhöht wurde.

„Diese Bereitschaft setzt auch voraus, dass wir uns unsere teilweise impliziten Vorannahmen so weit wie möglich bewusst machen, damit sie nicht unbemerkt den Forschungsprozess steuern.“ (Rosenthal, 2014, S. 49)

Das dargestellte Vorwissen dient in einer zweiten Perspektive dem methodischen Vorgehen, indem die Konzepte der Handlungsstrategien und Kompetenzelemente ohne die Kenntnisse über die Spezifika einer interkulturellen pädagogischen Kompetenz, pädagogischer Professionalität, Deutungsmuster sowie weitere grundlegender Begriffe und Definitionen einer erforderlichen Operationalisierung nicht hätten unterzogen werden können. Somit dient das Vorwissen dazu, Aussagen über das Konzept der interkulturellen Kompetenz zu treffen, welche sich in der Konstruktion des Erhebungsinstrumentes (Leitfaden) wiederfinden (Kelle & Kluge, 2010, S. 16-17).

In einer dritten Perspektive diente das Vorwissen dazu, im Zuge der Datenanalyse das Datenmaterial anhand der hergeleiteten theoretischen Konzepte der interkulturellen Kompetenz zu betrachten, um relevante Daten zu erkennen. Auch bei diesem Aspekt wurde während der Datenanalyse darauf geachtet, dass diese Vorannahmen flexibel verwendet werden (theoretische Sensibilität), um „empirisch gegebenes Material *in theoretischen Begriffen* zu reflektieren“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 28; Hervorh. im Original).

Hinsichtlich des Umgangs mit dem Vorwissen über die interkulturelle Kompetenz lässt sich abschließend die Erkenntnis festhalten, dass das theoretische Vorwissen in den unterschiedlichen Aspekten der Forschungsarbeit eher vage und vieldeutig verwendet wurde (allgemeiner und flexibler Kompetenzbegriff, individuelle Sichtweisen auf Heterogenität), um sensibilisierende Konzepte zu erhalten, die in der Auseinandersetzung mit den Handlungsstrategien und Kompetenzkonzepten der Pflegepädagog*innen konkretisiert werden konnten (Kelle & Kluge, 2010, S. 30). In diesem Kontext kann hinsichtlich der Gütekriterien von einer theoretischen Sensibilität ausgegangen werden, welche die Orientierung sowie Reflexion über den Forschungsgegenstand ermöglicht und die Generierung von spezifischen Erkenntnissen positiv beeinflusst. Somit diene das Vorwissen dazu, „[...] das im Forschungsprozess langsam wachsende empirisch gehaltvolle Wissen auf eine theoretische Ebene zu heben, d. h. die untersuchten Situationen und Handlungen der Akteure auch *theoretisch* zu verstehen, einzuordnen und zu erklären“ (Kelle & Kluge 2010, S. 39-40; Hervorh. im Original).

6.4 Forschungsethische Aspekte

Um ethisch relevante Aspekte der Arbeit professionell begutachten zu lassen, wurde das Forschungsvorhaben im Juli 2018 der Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. zur Begutachtung vorgelegt. Das ethische Clearing erfolgte ebenfalls im Juli 2018. Im Folgenden sollen in Anlehnung an den Ethikantrag die grundlegenden forschungsethischen Aspekte der Arbeit dargestellt werden.

6.4.1 Rechtfertigung der Einbeziehung von Pflegepädagog*innen

Für eine Kompetenzanalyse werden Personen beschrieben, die eine bestimmte Tätigkeit regelmäßig ausführen (Clement & Piotrowski, 2008, S. 84). Somit erscheinen Pflegepädagog*innen, die eine Kursleitungsfunktion haben, für die Interviews unabdingbar, da diese regelmäßig Kontakt zu den Lernenden haben und in konkreten Aneignungsprozessen, aber auch in Situation außerhalb der Aneignungsprozesse, mit den Lernenden interagieren. Außerdem konnte der erforderliche Domänenbezug (vgl. Kap. 5.1. 2) nur durch die Durchführung der Interviews mit Pflegepädagog*innen realisiert werden.

6.4.2 Aspekte der Freiwilligkeit

Für die Kontaktaufnahme mit möglichen Interviewpartner*innen wurden nach der Genehmigung der Forschungsvorhabens durch die zuständigen Landesministerien, die jeweiligen Schulleitungen mit einem Informationsblatt angeschrieben (siehe Anhang 1). Bei bestehender Erfüllung der Auswahlkriterien (Lehrer*in für Pflegeberufe oder Pflegepädagog*in mit B.A.

Abschluss und Kursleitungsfunktion) kam eine Kontaktaufnahme über die angegebenen Kontaktmöglichkeiten durch die möglichen Interviewpartner*innen zustande. Hierdurch kann von der freiwilligen Teilnahme am Forschungsprozess ausgegangen werden. Da die Kommunikation über die Rahmenbedingungen (Zeit und Ort) nur über den Forscher und die Interviewpartner*innen stattfand, kann davon ausgegangen werden, dass die Bildungseinrichtungen keine Informationen über die wirkliche Teilnahme der Lehrenden an den Interviews erhielten. Eine Rückmeldung über die Teilnahme der Lehrenden an die Schulleitungen erfolgte nicht. Ebenfalls bestand die Möglichkeit der Interviewpartner*innen, aktiv auf den Interviewort Einfluss zu nehmen, indem ein Interviewort, der außerhalb der Bildungseinrichtung liegt, gewählt werden konnte. Zusätzlich wurde die Freiwilligkeit auf dem Informationsblatt (siehe Anhang 2) sowie dem Informationsgespräch unmittelbar vor dem Interview verdeutlicht.

6.4.3 Aspekte der Vulnerabilität der Pflegepädagog*innen

Eine mögliche Vulnerabilität der Interviewpartner*innen kann als minimal eingeschätzt werden, da für die Interviewpartner*innen keine allgemeinen Vulnerabilitätsfaktoren (Einwilligungsfähigkeit, Abhängigkeitsverhältnisse, besondere Belastungen oder Gefahren) erkennbar sind. Es können lediglich mögliche Risiken einer gewissen Betroffenheit darin erkannt werden, dass sich die Interviewpartner*innen in den Veröffentlichungen der Forschungsergebnisse, trotz der Pseudonymisierung unangenehm berührt fühlen könnten, da sie sich mit anderen Aussagen oder Darstellungen vergleichen und das eigene Handeln als ungeeignet oder inkompetent deuten könnten. Ebenfalls ist es möglich, dass sich die Interviewpartner*innen selbst ganz anders sehen, als es die Ergebnisse darstellen. Hinsichtlich dieser Aspekte wurden die Analysen und Darstellungen der Datenanalyse kontinuierlich durch die tatsächlich erhobenen Daten fundiert, die keine Wertungen auf der persönlichen Ebene enthalten. Eine psychologische Interpretation erfolgte zu keinem Zeitpunkt (Flick, 2012, S. 65). Um einer möglichen emotionalen Betroffenheit der Interviewpartner*innen zu begegnen, wurde diesen vor Beginn des Interviews erläutert, dass auch während des Interviews die Möglichkeit besteht, dieses abzubrechen, ohne dass negative Folgen daraus entstehen. Ergänzend dazu wurden die Transkripte vor der Analyse den Interviewpartner*innen zugesendet, damit diese Ihre Aussagen noch einmal überprüfen bzw. kommentieren konnten.

6.4.4 Informierte Zustimmung

Bei der Kontaktaufnahme mit möglichen Interviewpartner*innen wurden diese umfassend und verständlich über das Forschungsvorhaben und die genaue Vorgehensweise aufgeklärt. Es bestand durch die angegebenen Kontaktdaten zum Forscher kontinuierlich die Möglichkeit, Nachfragen zu stellen. Indem ein Rückmeldungszeitraum von 14 Tagen vorgesehen war, wurde sichergestellt, dass genügend Bedenkzeit für eine mögliche Teilnahme gegeben wurde.

Auch vor der unmittelbaren Durchführung des Interviews erfolgte ein Verweis auf die Freiwilligkeit und konnten Nachfragen beantwortet werden.

6.4.5 Datenschutzrechtliche Aspekte

Das Forschungsvorhaben verfolgte das Prinzip der informationellen Selbstbestimmung. Es wurden die Personen von denen Daten gesammelt werden, vorher durch ein Informationsschreiben über den Grund und die Durchführung der Datenerhebung, -verarbeitung und -nutzung informiert. Ebenfalls wurde das Widerrufsrecht schriftlich und mündlich vor jedem Interview erläutert. Das Einwilligungsprinzip wurde befolgt, indem jede/jeder Interviewpartner*in schriftlich um Einwilligung gebeten wurde, auch vor der tatsächlichen Durchführung des Interviews um Einverständnis gebeten wurde bzw. dieses ohne Folgen hätte zurückziehen können (siehe Anhang 3). Das Prinzip der Verhältnismäßigkeit des Umfangs der Datenerhebung wurde dahingehend gewahrt, dass nur die Personen, die sich bereit erklärten, persönlich kontaktiert wurden und die erforderlichen Daten im Umfang von: Name der Bildungseinrichtung, Name und Vorname der/des Interviewpartners*in, Funktion in der Bildungseinrichtung und beruflicher Tätigkeitsdauer erhoben wurden (siehe Anhang 4). Eine Datenspeicherung auf Vorrat erfolgte nicht (Datensparsamkeitsgebot). Ebenfalls wurden die Daten nur für die Zwecke des Forschungsvorhabens verwendet (Zweckbindungsprinzip).

Die Einwilligungserklärungen werden strikt getrennt von den Erhebungsunterlagen aufbewahrt. Die Datenspeicherung erfolgte dezentral auf einer separaten Festplatte. Der Zugang zu den Laufwerken ist durch die Verwendung eines Passwortes vor dem Zugriff durch Dritte geschützt. Es wurden getrennte Datenbanken für die personenbezogenen Daten und die Erhebungsdaten angelegt (Trennungsgebot). Alle Originaldaten wurden verschlüsselt abgelegt, so dass bei einem Verlust der Festplatte keine Reidentifizierung und somit Datenmissbrauch stattfinden kann. Generell erfolgte die Datenerhebung nur für den Zweck des Forschungsvorhabens, dies wurde den Interviewpartner*innen auch im Informationsschreiben mitgeteilt (siehe Anhang 2). Weiterführend wurde eine frühestmögliche Pseudonymisierung unmittelbar nach dem Interview bei der Erstellung des Transkripts durchgeführt. Bei der Transkription erfolgte eine faktische Pseudonymisierung, bei der alle Daten mit direktem oder indirektem Identifizierungscharakter so verändert bzw. reduziert wurden (Verwendung von Großbuchstaben), dass eine Wiedererkennung von Personen oder Orten kaum zu realisieren ist, die Möglichkeit einer Reidentifikation wurde somit minimiert (Fuß & Karbach, 2014, S. 96). Um die Qualität der Pseudonymisierung nicht zu beeinflussen, wurde die Pseudonymisierung als separater Bearbeitungsschritt im Forschungsverlauf durchgeführt. Die Originaltranskripte wurden in einem separaten Laufwerk abgespeichert. Nach der Transkription wurden die Transkripte den Interviewpartner*innen für mögliche Stellungnahmen zugesendet. Nach ihrer Rückmeldung

(diese erfolgte bei keinem Transkript) wurden die Originaltranskripte und die Identifikationslisten vernichtet. Alle weiteren personenbezogenen Daten (Einwilligungserklärung) wurden digital verschlüsselt und werden nach dem Abschluss der Arbeit gelöscht.

Hinsichtlich des Erforderlichkeitsgrundsatzes mussten die Interviewdaten auf die oben beschriebene Weise erhoben werden, da diese bisher nicht im Kontext der spezifischen Forschungsfrage vorlagen und eine Sekundärdatenanalyse aufgrund fehlender spezifischer Daten nicht möglich war.

Nachdem für das methodische Vorgehen der Arbeit wesentliche Rahmenbedingungen durch die Perspektivierung der Gütekriterien, des Prinzips der Offenheit, der Bedeutung des theoretischen Vorwissens und unterschiedlicher forschungsethischer Aspekte erfolgte, fokussiert das folgende Kapitel auf die Begründung und detaillierte Darstellung der Generierung der Erhebungsmethode des leitfadengestützten Interviews sowie eine Darstellung des Samplings, um hinsichtlich der Datenerhebung das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit zu erfüllen.

7 Leitfadengestützte Interviews als Weg der Datenerhebung

7.1 Leitfadeninterviews als Erhebungsmethode

Da das Erkenntnisinteresse der Arbeit einen bewussten Fokus auf die Innenansichten und Erfahrungen der Pflegepädagog*innen richtet, wurde die Form der mündlichen Befragung gewählt. Leitfadengestützte Interviews haben den Vorzug, dass hierbei die Pflegepädagog*innen die Antworten nicht in feste Antwortmuster einfügen müssen, sondern offen antworten und sich so im Verlauf des Interviews die interessierenden sozialen Phänomene (Handlungsstrategien bzw. Kompetenzelemente) darstellen und fassbar gemacht werden können (Fuß & Karbach, 2014, S. 15; Lüdders, 2016, S. 36-37; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 9). Das leitfadengestützte Interview bietet eine freie Darstellung der Kompetenzelemente sowie Handlungsstrategien, die durch die Interviewpartner*innen für relevant und effektiv gehalten werden. Darauf basierend konnte durch Nachfragen, Vertiefungen und die Modifikation von Fragen, die Nachvollziehbarkeit der individuellen Berichte erhöht werden (Hoffmann, 2019, S. 212; Kelle & Kluge, 2010, S. 17; Lüdders, 2016, S. 48; Rosenthal, 2014, S. 52). Im Sinne des Ansatzes der symbolischen Lebenswelten und der damit verbundenen Geltungsansprüche (vgl. Kap. 2.5.2) fordert Habermas, durch Erzählungen über Handlungshintergründe und Handlungsbegründungen Kenntnisse zu erlangen. Habermas spricht in diesem Kontext davon, dass eine neutrale bzw. passive Stellung bei der Erhebung dieser interessierenden Phänomene, hinderlich ist. Um i. S. des kommunikativen Handelns in einen Austausch über die Geltungsansprüche zu kommen, muss eine Stellungnahme durch die an der Kommunikation

beteiligten Personen erfolgen, um zu einer Verständigung zu gelangen (Habermas, 2019a, S. 169-175). Durch diesen Abgleich der Sichtweisen vollzog sich (i. S. der interpretativen Sozialforschung) eine gemeinsame soziale Produktion und größtmögliche Entfaltung der Perspektiven der Pflegepädagog*innen und konnte die wissenschaftliche Konstruktion auf den Alltagskonstruktionen der Pflegepädagog*innen entwickelt werden (Helfferrich, 2011, S. 29; Rosenthal, 2014, S. 140-144). Kalthoff stellt diesen Vorgang folgendermaßen dar:

„Die grundlegende, einfache und überzeugende Idee des Interviews ist es, dass Individuen Sozialwissenschaftlern Auskunft über ihre Lebenserfahrungen, über ihr berufliches Wissen oder über ihre Lebensgeschichte geben. Das auf diese Weise generierte empirische Material kann dann analytisch etwa zur Explikation von Wissensbeständen oder zur Analyse von Handlungs- und Deutungsmustern verwendet werden.“ (Kalthoff, 2019, S. 269)

Bei der Durchführung der Interviews sollte ein gewisses Vertrauensverhältnis erzeugt werden, um einen maximalen Zuwachs an Informationen zu erreichen. Dieses erforderlich erscheinende Vertrauensverhältnis wurde durch die unmittelbare Kommunikation generiert, welche das interpersonal-kommunikative Verstehen und die Interaktion mit der/dem Interviewpartner*in begünstigt (Lüdders, 2016, S. 26-29). Obwohl die unmittelbare Kommunikation den Gesprächsverlauf lenkt, ist gleichzeitig davon auszugehen, dass die erforderliche Anwesenheit des Interviewers einen Verzerrungsfaktor darstellt (Mayer, 2013, S. 101), und die Interviewsituation immer eine künstliche Situation bedeutet, da sich die Gesprächspartner nicht kennen und die Fragestellungen durch den Forschenden konstruiert sind (Lüdders, 2016, S. 26). Dieser möglichen Verzerrung wurde neben dem Aufbau des beschriebenen Vertrauensverhältnisses auch durch die Gesprächsstandardisierung begegnet, indem nicht von den formulierten Themengebieten abgewichen wurde, keine persönlichen Stellungnahmen erfolgten und durch eine persönliche Kontaktaufnahme zu den Interviewpartner*innen die Möglichkeit bestand, einen persönlichen Eindruck zu erhalten (Lüdders, 2016, S. 29). Begünstigend auf das Vertrauensverhältnis wirkte sich auch die Herkunft des Interviewers aus, der selbst Pflegepädagoge ist und somit von einer gewissen kollegialen Verbundenheit und einer gemeinsamen Wissensbasis auszugehen war, welche den Zugang zum spezifischen Wissen der Pflegepädagog*innen erleichterte (Kelle & Kluge, 2010, S. 33; Lüdders, 2016, S. 48). Trotzdem wurden die Interviewpartner*innen als fremde Personen betrachtet, um nicht vorschnell die eigenen Präkonzepte bestätigt zu wissen und das Prinzip der Offenheit kontinuierlich zu gewährleisten.

7.2 Die Leitfadenkonstruktion

7.2.1 Grundlegende Aspekte der Fragenkonzeption

Hinsichtlich der Struktur des Interviewleitfadens wurden in der Konzeption die unterschiedlichen Themenkomplexe durch Leitfragen konkretisiert. Durch die Spalte „Fokus“ wurde abgesichert, dass im Interviewverlauf bei einer Modifikation der Leitfragen deren jeweiliger Fokus im Kontext des jeweiligen Themenkomplexes bestehen blieb. Durch die Spalte „Weiterführende Fragen“ wurden Vorschläge für Fragestellungen gesammelt, um bei einem vorzeitigen Gesprächsende oder relativ kurzen Berichten ein zeitnahes und vertiefendes Rückfragen im jeweiligen Fragenfokus zu ermöglichen. Die folgende Darstellung visualisiert die beschriebenen Konstruktionsmerkmale des Interviewleitfadens am Beispiel des Themenkomplexes „Aneignungsprozesse“.

Tabelle 9: Konstruktionsmerkmale des Interviewleitfadens

Themenkomplex	Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
Aneignungsprozesse	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs Aneignungsprozess!</p> <p>Welche Handlungsstrategien nutzen Sie, um kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen zu begegnen?</p> <p>Welche Strategien halten Sie für weniger oder ungeeignet für den Umgang mit kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen?</p> <p>Wie gehen Sie in Aneignungsprozessen mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden um?</p> <p>Wie beachten Sie die Mehrsprachigkeit bzw. die Sprachkompetenz bei der Konzipierung und Durchführung von Leistungsnachweisen?</p>	<p>Konkrete Handlungsstrategien</p> <p>Nutzung der Diversity</p> <p>Verdrängung oder aktive Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit</p>	<p>Können Sie diese Strategien genau beschreiben?</p> <p>Können Sie Ihr Vorgehen genau beschreiben?</p> <p>Können diese Strategien genau beschreiben?</p> <p>Warum halten Sie diese Handlungsstrategien für ungeeignet?</p> <p>Welche Ziele verfolgen Sie bei diesem Umgang mit der Mehrsprachigkeit</p>

Hinsichtlich der Interviewdurchführung konnte durch die dargestellten Themenkomplexe ein zu starkes gedankliches Springen der Interviewpartner*innen vermieden werden. Im Interviewverlauf wurden neue Themenkomplexe stets mit Überleitungsfragen eingeleitet, um den Interviewpartner*innen eine gedankliche Orientierung zu geben (Mayer, 2013, S. 96-97; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 132).

Ein weiteres grundlegendes Konstruktionsmerkmal ist die offene Fragenformulierung, mit deren Hilfe die Interviewpartner*innen zu offenen Erzählungen angeregt werden sollten. Dies bietet den Vorteil, dass Themen welche durch die Interviewpartner*innen eingebracht werden, vertieft werden konnten, ebenso wurden durch offene Fragen die Sichtweisen und Deutungsmuster der Interviewpartner*innen nachvollziehbarer (Kelle & Kluge, 2010, S. 66-68). Bei der Konzipierung der konkreten Fragestellungen wurden die, durch Lüdders empfohlene Kriterien verfolgt (Lüdders, 2016, S. 53):

- Verständlichkeit für die Interviewpartner*innen,
- Konkrete spezifische Fragestellungen,
- Eindeutige Frageformulierungen mit Bezug auf einen konkreten Sachverhalt,
- Grammatikalische Einfachheit bei kurzer Satzstruktur,
- Keine Verwendung von Suggestivfragen bzw. neutrale Fragenformulierung,
- Keine Überforderung der Interviewpartner*innen (Interviewlänge und Intensität der Fragestellungen).

Durch den Wechsel zwischen direkten und indirekten Fragen sowie dem Wechsel zwischen expliziten Frageformulierungen und als Aussagen formulierten Fragen wurde eine aktive Kommunikation schon bei der Leitfadiskonstruktion verfolgt. Im Bedarfsfall wurde durch konzipierte Aufrechterhaltungsfragen und erzählgenerierenden Fragen eine kontinuierliche Kommunikation zu sichern versucht (Lüdders, 2016, S. 26-29).

Die pflegepädagogische Herkunft der Interviewpartner*innen und des Interviewers schuf ein größtmögliches gemeinsames Verständnis der verwendeten Fachbegriffe und Definitionen. Dieses gemeinsame Verständnis wurde aber immer wieder im Interviewverlauf überprüft und ggf. wiederhergestellt. Spezifische Begriffe des Interviewers (Kulturelle Heterogenität, Aneignungsprozesse, pflegepädagogische Handlungssituationen) wurden stets vorab erläutert, um ein einheitliches Sinnverstehen zu garantieren. Der verwendete Interviewleitfaden diente als Grobstruktur, um den Fokus des Erkenntnisinteresses nicht aus den Augen zu verlieren. Bewusst wurde aber die Interviewsituation offen und so gering standardisiert als möglich gehalten (Rosenthal, 2014, S. 140-144). Am Beginn jedes Interviews wurden die Frage „Sie sind schon seit einigen Jahren als Pflegepädagog*in tätig, erleben Sie Situationen, in denen besonders eine interkulturelle Kompetenz von Ihnen gefordert ist?“ gestellt, um eine Sensibilisierung der

Interviewpartner*innen zu erzielen. Am Ende jedes Interviews wurde die Gesamteinschätzung „Was geben Sie der Pflegepädagogik mit auf den Weg?“ gestellt, um eine abschließende Bewertung zu ermöglichen und nochmals Impulse für die Kompetenzentwicklung der Pflegepädagog*innen zu sammeln (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 128-131).

Kritisch lässt sich hinsichtlich der Leitfadenkonstruktion anmerken, dass dieser aufgrund der Forschungsfragen und den theoretischen Vorannahmen konstruiert wurde und deshalb oftmals wenig gehaltvolle Alltagskategorien aufweist (Kelle & Kluge, 2010, S. 66-68). Für die Konstruktion der Themenkomplexe lässt sich diesbezüglich anmerken, dass die theoretischen Vorannahmen auch hierfür lediglich eine Orientierungsfunktion hatten und in der Interviewdurchführung diese Orientierung durch das Prinzip der Offenheit (vgl. Kap. 6.2) weitgehend umgesetzt werden konnte, indem die konkreten Fragestellungen bei Bedarf individuell modifiziert bzw. konkretisiert wurden.

7.2.2 Die Generierung der Themenkomplexe

Durch die theoretische Fundierung in den Kapiteln zwei bis vier sowie der grundlegenden Aspekte für das methodische Vorgehen konnte eine Operationalisierung der diversen Aspekte des Erkenntnisinteresses über die interkulturelle pflegepädagogische Kompetenz vollzogen werden, welche die Grundlage für die unterschiedlichen Themenkomplexe des Interviewleitfadens darstellt. Die konkrete Generierung dieser Themenkomplexe wird in den folgenden Ausführungen detailliert dargestellt.

Der erste Themenkomplex „Einstieg“ fokussiert die subjektive Beschreibung der wahrgenommenen Heterogenitätsaspekte sowie die Perspektive der Handlungen, in denen die Pflegepädagog*innen in ihrer interkulturellen Kompetenz gefordert sind. Der Themenkomplex generiert sich hierbei aus den Erkenntnissen des zweiten Kapitels, welche die kulturelle Heterogenität als individuelles, lebensformbezogenes System bestimmen, das über zahlreiche dynamische und flexible Facetten verfügt. An dieser Stelle wurde im Interviewverlauf auf das individuelle Verstehen der unterschiedlichen Kulturkonzepte fokussiert, um in der Datenanalyse eine Annäherung an die individuellen Kulturkonzeptionen der Pflegepädagog*innen zu ermöglichen.

Die Fragenfokussierung in Richtung der Handlungssituationen wird an dieser Stelle das erste Mal verfolgt und setzt sich in den Fragenkomplexen zwei und drei fort, um kontinuierlich die durch Frey in Kapitel 4.2.1 dargestellte Kompetenzperformanz in den Handlungen bzw. Tätigkeiten zu perspektivieren, aber auch um Aufschluss über die subjektiven Symbole der Pflegepädagog*innen zu erhalten, die durch den Handlungsbezug nachvollziehbarer erscheinen können (vgl. Kap. 5.4). An dieser Stelle wird aber auch die Persönlichkeit der

Pflegepädagog*innen bewusst perspektiviert, um diese als mögliches Zentrum der interkulturellen Kompetenz zu bestimmen (vgl. Kap. 4.4.1).

Tabelle 10: Themenkomplex Einstieg

Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
<p>Vorab Erläuterung des Begriffs kulturelle Heterogenität!</p> <p>Wie äußert sich die kulturelle Heterogenität der Lernenden?</p> <p>Sie sind schon seit einigen Jahren als Pflegepädagog*in tätig, erleben Sie Situationen, in denen besonders eine interkulturelle Kompetenz von Ihnen gefordert ist?</p>	<p>Merkmale kultureller Heterogenität</p> <p>Kompetenzbezug</p>	

Der zweite Themenkomplex „Aneignungsprozesse“ fokussiert auf die unterschiedlichen Aneignungssituationen, um die dargestellte pädagogische Kernaufgabe des Unterrichtens in das Zentrum des Interviews zu stellen (vgl. Kap. 3).

Hierbei wird bewusst der Begriff der Aneignungssituation verwendet, um den Fokus der Interviewpartner*innen nicht nur auf den Unterricht, sondern auch auf andere Formen der Aneignung zu lenken (PBL, SOL, blended learning, Stationsarbeiten, Recherche etc.). Durch die Fokussierung der Fragen auf geeignete bzw. ungeeignete Handlungsstrategien, soll in diesem Fragenkomplex die Aufmerksamkeit der Interviewpartner*innen in die Richtung der dargestellten Aspekte der Diversity-Education gelenkt werden (vgl. Kap. 2.4.5). Wichtig erscheint bei diesen Fragen die genaue Darstellung der Handlungsstrategien und ihre Begründung, da sie nur über die Sinnstrukturen nachvollzogen werden können und diese verständlicher werden, wenn umfangreiche Darstellungen und Begründungen erfolgen (vgl. Kap. 5.2).

Weiterführend wird in diesem Fragenkomplex die Einbindung der Sprache für die Aneignungsprozesse betrachtet. Konkret wird der Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Aneignungssituationen, aber auch im Kontext der Kerndimension Bewertung hinsichtlich einer sprachsensiblen Konzipierung von Leistungsnachweisen zum Thema (vgl. Standards der Lehrerbildung, FQR oder das Kompetenzelement von Kimmelman in Kap. 4.4-3.5).

Tabelle 11: Themenkomplex Aneignungsprozesse

Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
<p>Vorab Erläuterung des Begriffs Aneignungsprozess!</p> <p>Welche Handlungsstrategien nutzen Sie, um kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen zu begegnen?</p> <p>Welche Strategien halten Sie für weniger- oder ungeeignet für den Umgang mit kultureller Heterogenität?</p> <p>Wie gehen Sie in Aneignungssituationen mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden um?</p> <p>Wie beachten Sie die Mehrsprachigkeit bzw. die Sprachkompetenz bei der Konzipierung und Durchführung von Leistungsnachweisen?</p>	<p>Konkrete Handlungsstrategien</p> <p>Nutzung der Diversity</p> <p>Verdrängung oder aktive Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit</p>	<p>Können Sie diese Strategien genau beschreiben?</p> <p>Können Sie Ihr Vorgehen genau beschreiben?</p> <p>Können Sie diese Strategien genau beschreiben?</p> <p>Warum halten Sie diese Handlungsstrategien für ungeeignet?</p> <p>Welche Ziele verfolgen Sie bei diesem Umgang mit der Mehrsprachigkeit</p>

Themenkomplex 3 „Pflegepädagogische Handlungssituationen“ lenkt bewusst die Aufmerksamkeit von den Aneignungssituationen weg, um die Perspektive der Handlungssituationen mit interkulturellem Bezug zu erweitern. Hierfür wurde am Beginn des Themenkomplexes der Begriff Handlungssituation durch die Nennung möglicher Beispiele erweitert (Beratungsgespräche, Konfliktlösungen, Kontakt mit den Einrichtungen der praktischen Ausbildung). Die Grundlage für diesen Themenkomplex ist ebenfalls in den beschriebenen Kompetenzelementen, Professionskriterien bzw. des FQR zu finden, aber auch in den Beschreibungen der pädagogischen Kompetenzelemente von Girmes, in denen das Handeln im Zentrum der pädagogischen Kompetenz steht (vgl. Kap. 4.1.3).

Auch in diesem Themenkomplex wurde der Fokus auf gelungene und misslungene Handlungssituationen sowie deren subjektive Bewertung und Begründung gelegt, um erneut einen Anschluss an die Deutungsmuster bzw. tieferliegenden Handlungsbegründungen zu erhalten und dadurch den tieferliegenden subjektiven Sinn verstehen zu können (vgl. Kap. 5.1.2).

Um den Aspekt des kontinuierlichen Kompetenzerwerbs (vgl. berufsbiographischer Bestimmungsansatz in Kap. 3.1.2) zu perspektivieren, aber auch schon den Fokus in die Richtung der Aus- und Weiterbildung zu öffnen, wird weiterführend nach besonderen Schlüsselmomenten gefragt, die auch Wandlungsmomente für den Erwerb einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz darstellen können (vgl. relative Persistenz Kap.5.3.1)

Tabelle 12: Themenkomplex Pflegepädagogische Handlungssituationen

Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
<p>Vorab Erläuterung des Begriffs pflegepäd. Handlungssituationen!</p> <p>In welchen pflegepädagogischen Handlungssituationen, (außer den Aneignungssituationen) erleben Sie die kulturelle Kompetenz als besonders relevant?</p> <p>Welche kulturspezifischen Handlungssituationen würden Sie als gelungen bezeichnen? Wie haben Sie gehandelt?</p> <p>Welche kulturspezifischen Handlungssituationen würden Sie als misslungen bezeichnen? Wie haben Sie gehandelt?</p> <p>Welche Schlüsselmomente gab es bei Ihnen, in denen Sie sich auf bestimmte kultursensible Handlungsstrategien festgelegt haben?</p>	<p>Perspektivierung von Situationen die nicht die Aneignungsprozesse betreffen</p> <p>Aspekt der gelungenen Situationen</p> <p>Aspekt der Diversity</p> <p>Aspekt der misslungenen Situationen</p> <p>Aspekt der Diversity</p> <p>Konkrete „Wandlungsmomente“</p>	<p>Warum würden Sie diese als gelungen beschreiben?</p> <p>Warum würden Sie diese als misslungen beschreiben?</p> <p>Wie sahen diese Schlüsselmomente aus?</p>

Themenkomplex 4 „Berufliche Aus- und Fortbildung“ richtet die Perspektive auf den Bereich der Aneignung der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz. Die Grundlage hierfür bildet die in Kapitel 2.3.3. dargestellte zu geringe Betonung der Diversität innerhalb der Lehrendenbildung. Darüber hinaus sollen in diesem Fragenkomplex Aussagen und Berichte zur Sprache kommen, die besondere Momente i. S. von Wandlungsmomenten (vgl. Kap. 5.3.1) oder Prozesse der Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz im gesamten Verlauf der beruflichen Sozialisation (vgl. Kap. 3.1.2) darstellen.

Tabelle 13: Themenkomplex: Berufliche Aus- und Fortbildung

Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
<p>Wie bewerten Sie die Vorbereitung auf interkulturelle Handlungssituationen im Studium der Pflegepädagogik?</p> <p>Welche Ergänzungen würden Sie für das Studium der Pflegepädagogik vornehmen?</p> <p>Wie schätzen Sie die Fortbildungsmöglichkeiten für Pflegepädagogen hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Heterogenität ein?</p> <p>Welche Anforderungen stellen Sie an Fortbildungen, die sich mit der interkulturellen Kompetenz befassen?</p>	<p>Konkrete Situationen und Strategien</p> <p>Konkrete Inhalte</p> <p>Konkrete Inhalte/ Konkrete Methoden</p>	<p>Wo lagen Herausforderungen für Sie nach dem Studium?</p> <p>Wie wurden diese Probleme bewältigt?</p>

Themenkomplex 5 „Rahmenbedingungen“ bezieht sich auf hinderliche und förderliche Faktoren, welche die interkulturelle pflegepädagogische Kompetenz bedingen bzw. fördern. Der theoretische Hintergrund dieses Themenkomplexes liegt in den Erkenntnissen des Kapitels 3.3.3, welche die Kooperation der Lehrenden als förderliches Element einer interkulturellen Kompetenz darstellen und hierbei auf die notwendigen Rahmenbedingungen verweisen. Ebenfalls besteht in den Standards der Lehrerbildung oder des FQR hinsichtlich der Aspekte „Gesellschaftsbezug“ (Professionskriterium) oder „Berufs- und Bildungssystem“ bzw. „Berufs- und Bildungspolitik“ (FQR) eine weitere Grundlage für diesen Themenkomplex (vgl. Kap. 3.4–3.5).

Tabelle 14: Themenkomplex Rahmenbedingungen

Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
Welche Rahmenbedingungen Ihrer Bildungseinrichtung empfinden Sie für den professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität förderlich?	Konkrete Faktoren bzw. Bedingungen	Warum empfinden Sie diese als förderlich?
Welche Rahmenbedingungen Ihrer Bildungseinrichtung empfinden Sie für die kulturelle Heterogenität als hinderlich?	Konkrete Faktoren bzw. Bedingungen	Warum empfinden Sie diese als hinderlich?
Welche Bedingungen an den gesellschaftlichen Rahmen, Bund/Länder und die finanziellen Gegebenheiten hätten Sie, um den Umgang mit kultureller Heterogenität zu optimieren?	Konkrete Forderungen	

Themenkomplex 6 „Kompetenzbeschreibungen“ basiert auf den Erkenntnissen des vierten Kapitels, in dem der Fragenfokus auf die konkreten Fähigkeiten, Tätigkeiten, Eigenschaften oder Einstellungen der Pflegepädagog*innen gelenkt wird, da all diese Begriffe mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung stehen (allgemeiner Kompetenzbegriff, vgl. Kap.4).

Außerdem wird erneut die Persönlichkeit der Pflegepädagog*innen thematisiert, die Kimmelman in ihrem Modell als grundlegend für die interkulturelle Kompetenz von Lehrenden darstellt (vgl. Kap. 4.4.1). Zusätzlich wird in diesem Themenkomplex die Perspektive auf die Wahrnehmung der Lernenden gerichtet, um auf mögliche Indikatoren aufmerksam zu werden, die aus der Lernendenperspektive ein kompetentes interkulturelles Handeln erkennen lässt. Mit diesem Perspektivwechsel verbunden, wird nach den Begründungen für die unterschiedlichen Kompetenzelemente gefragt, um wiederum einen besseren Zugang zu den subjektiven Deutungsmustern zu erhalten (vgl. Kap. 5.3).

Tabelle 15: Themenkomplex Kompetenzbeschreibungen

Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
<p>Welche persönlichen Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmale würden Sie als wichtig bezeichnen, um als Pflegepädagog*in der kulturellen Heterogenität professionell zu begegnen?</p> <p>Wie setzen sie diese Fähigkeiten um bzw. werden diese den Lernenden deutlich?</p>	<p>Konkrete</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten • Tätigkeiten • Eigenschaften • Einstellungen <p>Fokus auf Verhalten bzw. Verdeutlichung den Lernenden gegenüber</p>	<p>Warum empfinden Sie diese als wichtig?</p> <p>Warum empfinden Sie diese als förderlich?</p>

Themenkomplex 7 „Ausblick“ beinhaltet die Frage nach Zukunftswünschen für den Umgang mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden, um auf Anforderungen aufmerksam zu werden, die in den konzipierten Fragenkomplexen nicht beachtet wurden, die aber in den subjektiven Modellen der Interviewpartner*innen vorliegen und Relevanz aufweisen. Durch diesen Raum für offene Äußerungen wurde eine besondere Beachtung des Prinzips der Offenheit (vgl. Kap. 6.2) realisiert.

Tabelle 16: Themenkomplex Ausblick

Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
<p>Was wünschen Sie sich bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden für die Zukunft?</p>		

Themenkomplex 8 „Abschluss“ schließt das Interview ab, indem die Interviewpartner*innen den Äußerungen etwas hinzufügen können, das wichtig erscheint, aber nicht spezifisch perspektiviert wurde bzw. im Interviewverlauf nicht mehr aufgegriffen wurde.

Tabelle 17: Themenkomplex Abschluss

Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
<p>Wir sind am Ende des Interviews angekommen. Gibt es Aspekte, die Ihnen noch wichtig sind?</p> <p>Vielen Dank!</p>		

7.2.3 Durchführung und Ergebnisse des Pretests

Vor der eigentlichen Verwendung des Interviewleitfadens wurde ein Pretest durchgeführt. Die Zielstellung der Pretests war, die gesamte Fragenbogenkonstruktion hinsichtlich der Brauchbarkeit zu bewerten, hierbei konnten Rückschlüsse über die Beschaffenheit des Leitfadens gezogen werden und hinsichtlich der Fragenkonstruktion bzw. der Anordnung der Themenkomplexe Modifikationen erfolgen (Lüdders, 2016, S. 99-101; Mayer, 2013, S. 45-46).

Die Pretests erfolgten an drei Pflegepädagoginnen im Zeitraum April-Mai 2018. Alle Interviewpartnerinnen hatten langjährige Erfahrungen in der Pflegepädagogik und der Kursleitungsfunktion. Eine Interviewpartnerin besitzt ein Diplom der Pflegepädagogik, eine den Masterabschluss Pflegewissenschaft, die dritte Interviewpartnerin hat die Fachweiterbildung zur Lehrerin für Pflegeberufe erfolgreich abgeschlossen.

Folgende Kriterien waren im Pretest handlungsleitend:

- 1) Dauer der Befragung,
- 2) Verständlichkeit der Fragestellungen,
- 3) Rückschlüsse auf die Anordnung der Themenkomplexe,
- 4) Umgang des Interviewenden mit den Antworten,
- 5) Aussagekraft der Ergebnisse/Antworten.

Nach der Durchführung des Pretests erfolgte die Bewertung der verwendeten Leitfadenversion hinsichtlich folgender Kriterien:

Dauer der Befragung

Der zeitliche Rahmen der Pretest betrug 45-60 Minuten und wurde als angemessen befunden.

Verständlichkeit der Fragestellungen

Hinsichtlich der Fragestellungen in den Interviews stellte sich heraus, dass die Fragestellungen teilweise zu kompliziert formuliert waren. Dies wurde durch den Interviewer meist schon im Interviewverlauf bemerkt und Fragestellungen wiederholt bzw. vereinfacht formuliert. Für die Durchführung der Interviews wurde der Rückschluss gezogen, dass die tatsächlichen konkreten Fragestellungen des Leitfadens stärker in der Originalformulierung verwendet werden sollten.

Beispiel:

Pretest 1:

I: „//Zu simulieren//. (7) Ok, gibt es Rahmenbedingungen oder Faktoren, wo du sagst, dabei hilft mir die Bildungseinrichtung oder die sind wichtig für ne Bildungseinrichtung, um solchen kulturellen Besonderheiten, auf die einzugehen, mit denen umzugehen. Wo du sagst das muss ne Schule haben, damit ja das Kultursensible gelingen kann.

E: (...) Also ob es schon gibt oder was müsste es geben?“ (Pretest 1: #00:51:54-2#-#00:52:01-0#)

Pretest 2:

I: „Der nächste Aspekt befasst sich jetzt mit dieser pfledepädagogischen interkulturellen Kompetenz. Was würdest du sagen, sind konkrete Fähigkeiten, die jetzt der Pflledepädagoge mitbringen soll, also Fähigkeiten eher von technischen Dingen, wo du sagst, das braucht der, damit der in so`ner kulturell unterschiedlichen Gruppe gut klarkommt.

T: (...) Technisch? Was heisst das?“ (Pretest 2: #00:37:38-7#-#00:37:41-5#)

Die Voraberbäuterungen der Begriffe „kulturelle Heterogenität“, „Aneignungsprozesse“ und „pädagogische Handlungssituationen“ erwiesen sich als effektiv und sinnvoll, da von einem einheitlichen Sinnverständnis der Interviewpartnerinnen und des Interviewers nicht auszugehen war, diese Begriffe aber eine zentrale Funktion für den Interviewverlauf haben.

Anordnung der Themenkomplexe

Die konzipierte Anordnung der Themenkomplexe erwies sich als geeignet. Besonders die erzählgenerierende Fragestellung am Anfang des Interviews eröffnet ein breites Spektrum an Antwortmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen durch die Interviewpartnerinnen. Die thematischen Schwerpunktsetzungen im Interview erwiesen sich als geeignet, da der Gedankengang der Interviewpartnerinnen um einen Schwerpunkt angeordnet werden konnten und im Gesprächsverlauf der gemeinsame Fokus nicht verloren ging. Die Strukturierung des Leitfadens anhand der Themenkomplexe wurde beibehalten.

Umgang des Interviewenden mit den Antworten

Die Antworten der Interviewpartnerinnen wurden an unterschiedlichen Stellen des Interviews zusammengefasst und konnten somit durch die Interviewpartnerinnen noch einmal überdacht, ergänzt oder konkretisiert werden. Durch das aktive Zuhören des Interviewers wurde ein lebendiger Gesprächsfluss aufrechterhalten. Ebenfalls konnte den Interviewpartnerinnen kontinuierlich Aufmerksamkeit und Interesse rückgemeldet werden. Vertiefende Fragestellungen, die auf den Aussagen der Interviewpartnerinnen basierten, erwiesen sich als besonders hilfreich, da dadurch neue Sichtweisen oder Aspekte im Gesprächsverlauf deutlich wurden. Die im Leitfaden vorgesehenen Vertiefungsfragen wurden beibehalten.

Beispiel:

Pretest 3

B: „Also ich habe ihnen gesagt, dass das natürlich nicht geht, ja worauf sie mich dann alle drei, obwohl sie nicht zusammen da waren, gefragt haben, ob sie mich dann lieber anlügen sollen. Das fand ich jetzt auch clever, muss ich sagen, ja. Sie hätten sagen können, sie haben Kopfschmerzen, dann hätte ich sie nach Hause geschickt, dann wäre das Problem erledigt gewesen. Aber das wollten sie nicht, die wollten schon ehrlich sein.

I: Würdest du sagen, das ist so auch die Rückspiegelung, wo du merkst, ja, das Vertrauen, was du in die Lernenden setzt, die Offenheit, die kommt dir so zurück, weil sie dir sagen, sie lügen dich nicht an.

B: Ja, das kann sein, da habe ich noch gar nicht drüber nachgedacht, ja Mhm (bejahend).

I: Wo du merkst es funktioniert vielleicht doch, das sensible, das kultursensible. Ist das ein Ergebnis? Kann das ein Ergebnis sein?

B: Das kann echt sein, ja. Also sie sind gegangen.“ (lacht) (Pretest 3: #00:41:24-8#-#00:41:50-1#)

Pretest 2

I: „Ja, aber das ist zum Beispiel auch so was, wo man als Deutscher oder als Europäer dachte, uh, kann man sich gar nicht so vorstellen. (...) Aber noch mal deine Ausbildung, würdest du sagen, die hat dir schon viel mitgegeben auf den Weg als Pflegepädagogin, wo du mit schon ganz viel Kulturen, anderen Menschen, Denkmodellen in Kontakt getreten bist. Hätt dir das gefehlt, wenn du jetzt blab Lehrerin geworden wärst, ohne Ausbildung?

T: Also, du meinst die Krankenpflegeausbildung vorher? Ne, ne das hat schon was gebracht, ja, ja sicher, also generell.

I: Viel sensibilisiert.

T: Genau. Hier das mit dem Herrn V. und den anderen, das war ja alles während der Ausbildung.

I: Ja, ja.

T: Stimmt eigentlich, wenn man bisschen so drüber redet

I: Ging mir jetzt grad so, eigentlich haben wir ja alle schon ne Pflegeausbildung vorher und gehen dann anders rein, weil wir das ja sozusagen früher waren´s die Klienten jetzt sind´s die Schüler.

T: Mhm (bejahend), Mhm (bejahend).“ (Pretest 2: #00:49:30-8#-#00:50:07-3#)

Aussagekraft der Ergebnisse / Antworten

Hinsichtlich der Aussagekraft der Antworten wurden bei allen Themenkomplexen Aussagen erzielt, die einer weiteren qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden können.

Zu besseren Nachvollziehbarkeit sind die inhaltlichen Ergebnisse der Pretestdurchführung im Anhang abgebildet (siehe Anhang 8).

7.2.4 Die Modifikation des Leitfadens

Im Anschluss an den Pretest wurde eine abschließende Modifikation des Interviewleitfadens durchgeführt, welche die folgenden Aspekte umfasste.

Aufgrund der vorhandenen zeitlichen Ressourcen ergab sich die Möglichkeit, weitere spezifizierende Fragen in den Leitfaden aufzunehmen, um eine inhaltliche Konkretisierung der Antworten zu ermöglichen bzw. den Fokus der Interviews zu erweitern. Dafür wurden die Zusatzfragen (Themenkomplex 9) hinsichtlich der Fortbildungsmöglichkeiten in den Leitfaden aufgenommen.

Als erste Fragestellung wurde die Frage „**Wie äußert sich die kulturelle Heterogenität der Lernenden?**“ aufgenommen. Dadurch ergab sich eine bessere Überleitung in die Beachtung der kulturellen Heterogenität innerhalb der Aneignungsprozesse. Ebenso wurde durch diese

Fragestellung die Möglichkeit erhöht, subjektive Beschreibungen der tatsächlich wahrgenommenen kulturellen Heterogenität einzubringen.

Aufgrund der vielseitigen Antwortspektren der Interviewpartnerinnen im Kontext des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit wurde für den Fragenbereich des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden (Themenkomplex 2) die Fragestellung **„Wie beachten Sie die Mehrsprachigkeit bzw. die Sprachkompetenz bei der Konzipierung und Durchführung von Leistungsnachweisen?“** hinzugefügt. Hierbei wurde der Fokus der Interviewpartner*innen besonders auf die Leistungsnachweise gelenkt werden, da diese durch die Lehrenden konzipiert werden und ein Instrument der Allokation bzw. Segregation darstellen. Hier besteht die Möglichkeit, kultursensibel vorzugehen, beispielsweise durch unterschiedliche Formen der Leistungsnachweise einer kulturellen Heterogenität zu begegnen (Pöhler, 2014, S. 56-58).

Im Fragenkomplex fünf (Rahmenbedingungen) ergaben sich vielseitige Antworten bezüglich der hinderlichen und förderlichen Faktoren der Bildungseinrichtung. Dieser Aspekt wurde aufgrund der zeitlichen Ressourcen um die Frage: **„Welche Bedingungen an den gesellschaftlichen Rahmen, Bund/Länder und die finanziellen Gegebenheiten hätten Sie, um den Umgang mit kultureller Heterogenität zu optimieren?“**, erweitert. Hieraus ergab sich die Möglichkeit, innerhalb des Forschungsvorhabens nicht nur die Bildungseinrichtung, sondern auch den gesellschaftlichen und finanziellen Rahmen als fördernd oder hinderlich zu betrachten.

Der Fragenkomplex sechs fokussiert die konkrete Kompetenzbeschreibung. Im Pretest ergaben sich zu allgemeine bzw. nicht trennscharfe Aussagen. Daraufhin wurden die zwei unterschiedlichen Fragenaspekte der Fähigkeiten und Merkmale zu einer Fragestellung zusammengefasst: **„Welche persönlichen Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmale würden Sie als wichtig bezeichnen, um als Pflegepädagog*in der kulturellen Heterogenität professionell zu begegnen?“**. Im Verlauf der unterschiedlichen Pretests wurde von den Interviewpartnerinnen immer wieder angedeutet, wie diese Kompetenzelemente den Lernenden verdeutlicht bzw. erkennbar gemacht werden. Somit erfolgte die Erweiterung des Themenkomplexes um die Fragestellung: **„Wie setzen Sie diese Fähigkeiten um bzw. werden diese den Lernenden deutlich?“**. Der Leitfaden des Pretests ist im Anhang sieben einsehbar, der für die Datenerhebung verwendete Leitfaden befindet sich im Anhang vier.

7.3 Das Sampling

Für eine Kompetenzanalyse werden Personen beschrieben, die eine bestimmte Tätigkeit regelmäßig ausführen (Clement & Piotrowski, 2008, S. 84). Somit erschienen Pflegepädagog*innen, die eine Kursleitungsfunktion haben, für die Interviews geeignet, da diese regelmäßig Kontakt zu den Lernenden haben und in konkreten Aneignungsprozessen, aber auch in Situation außerhalb der Aneignungsprozesse, mit den Lernenden agieren. Dadurch können Pflegepädagog*innen als Repräsentant*innen von Vertreter*innen des Handlungsfeldes (Mayer, 2013, S. 38) definiert werden.

Durch das angestrebte Sampling sollte nicht ein verkleinertes Abbild erzielt werden, sondern die Vielfalt der unterschiedlichen Ausprägungen der interkulturellen Kompetenzelemente und der interkulturellen Handlungsstrategien erfasst, abgebildet und analysiert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 177-180). Die Repräsentativität, wie sie in quantitativen Ansätzen mittels Zufallsauswahl generiert wird, wurde im vorliegenden Kontext ausgeschlossen, da eine Befragung aller relevanter Personen und dadurch die repräsentative Auswahl (repräsentatives Sample) nicht möglich war (Burzan, 2016, S. 18; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 177-180; Rosenthal, 2014, S. 83-178). Somit wurde in der vorliegenden Arbeit eine konzeptionelle Repräsentativität durch so viele Fälle vollzogen, wie für eine analytische Darstellung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz notwendig ist. Darauf basierend wurden für die Art und Weise der Herangehensweise an die Datenerhebung spezifische Kriterien generiert, um eine möglichst breite Streuung von interkulturellen Handlungsstrategien bzw. Kompetenzbeschreibungen zu erhalten. Hierbei wurden unterschiedliche Eigenschaften der Interviewpartner*innen für ein geeignetes Sampling antizipiert (Mayer, 2013, S. 39) und folgende Auswahlkriterien aufgestellt:

7.3.1 Kriterien des Samplings

Als Grundlage für die Auswahl der unterschiedlichen Berufsschulen, die für die Akquise der möglichen Interviewpartner*innen kontaktiert wurden, dienten Daten des statistischen Bundesamtes aus dem Jahr des letzten Mikrozensus (2011). Diese ermöglichten die Übersicht über die Verteilung der Menschen mit Migrationshintergrund nach unterschiedlichen Bundesländern (siehe Tabelle 18). Für die Auswahl der jeweiligen Bundesländer wurde eine Hierarchisierung vorgenommen, bei welcher die drei Bundesländer mit den höchsten Prozentsätzen an Menschen mit Migrationshintergrund gewählt wurden, sowie die drei Bundesländer mit den niedrigsten Prozentsätzen an Menschen mit Migrationshintergrund. Hierdurch sollte eine größtmögliche Kontrastierung der Interviewergebnisse erzielt werden. Zusätzlich wird in

Tabelle 19 die Verteilung der Interviews nach ländlichen oder städtischen Regionen dargestellt, um ebenfalls eine größtmögliche Kontrastierung zu ermöglichen. Ein weiteres Kriterium stellte die gleichmäßige Verteilung des Geschlechts der Interviewpartner*innen auf 50% weiblich und 50% männlich sowie die gleichmäßige Verteilung der Interviewpartner*innen aus Bildungseinrichtungen der Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflege (50%) und der Altenpflege (50%) dar. Das letzte Kriterium für das Sampling stellte die ausgewogene Verteilung der Interviewpartner*innen aus unterschiedlichen Tendenzbetrieben (konfessionell, weltanschaulich, kommunal, privat, Wohlfahrt) dar.

1. Kriterium

Bundesländer mit hohem bzw. niedrigem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund.

Tabelle 18: Bevölkerung Deutschlands nach Migrationshintergrund und Bundesländern (Statistisches Bundesamt, 2011)

Bundesland	Insgesamt	Personen mit Migrationshintergrund	%
Baden-Württemberg	10 410 990	267 340	25,7
Bayern	12 308 230	2 352 930	19,1
Berlin	3 269 260	786 910	24,1
Brandenburg	2 439 110	111 340	4,6
Bremen	646 980	171 140	26,5
Hamburg	1 693 120	479 180	28,3
Hessen	5 946 070	1 514 650	25,5
Mecklenburg-Vorpommern	1 585 740	60 450	3,8
Niedersachsen	7 723 680	1 291 860	16,7
Nordrhein-Westfalen	17 436 030	4 263 370	24,5
Rheinland-Pfalz	3 969 400	757 690	19,1
Saarland	993 500	162 380	16,3
Sachsen	4 008 600	175 910	4,4
Sachsen-Anhalt	2 267 600	85 170	3,8
Schleswig-Holstein	2 781 010	334 410	12,0
Thüringen	2 173 030	76 740	3,5

2. Kriterium

Gleichmäßige Verteilung der Interviews nach ländlicher bzw. städtischer Region.

Tabelle 19: Verteilung der Interviews nach ländlicher bzw. städtischer Region

Bundesländer mit prozentualem Migrationsanteil	Bildungseinrichtung Altenpflege	Bildungseinrichtung Gesundheits- und Krankenpflege
Hamburg (28,3%)	X (Stadt)	X (Stadt)
Bremen (26,5%)	X (Stadt)	X (Stadt)
Baden-Württemberg (25,7%)	X (Land)	X (Land)
Mecklenburg-Vorpommern (3,8%)	X (Land)	X (Stadt)
Sachsen-Anhalt (3,8%)	X (Land)	X (Stadt)
Thüringen (3,5%)	X (Stadt)	X (Land)

3. Kriterium

Gleichmäßige Verteilung der Geschlechter der Interviewpartner*innen auf 50% weiblich und 50% männlich.

4. Kriterium

Gleichmäßige Verteilung der Interviewpartner*innen aus Bildungseinrichtungen der Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflege (50%) und der Altenpflege (50%).

5. Kriterium

Ausgewogene Verteilung der Interviewpartner*innen aus unterschiedlichen Tendenzbetrieben (konfessionell, weltanschaulich, kommunal, privat, Wohlfahrt).

7.3.2 Die erste Phase der Akquise

Nachdem das ethische Clearing stattgefunden hatte, wurden die unterschiedlichen Ministerien der Bundesländer angeschrieben, um die Genehmigung für die Durchführung des Forschungsvorhabens in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zu erhalten. Nach der Durchführungsgenehmigung der unterschiedlichen Bundesländer, wurden die unterschiedlichen Schulleitungen angeschrieben (siehe Anhang 1) mit der Bitte, das Informationsschreiben und die Einverständniserklärung (siehe Anhang 2) an geeignete Lehrende weiterzugeben. Nachdem sich potenzielle Interviewpartner*innen rückgemeldet hatten, wurde telefonisch oder per Mail Kontakt aufgenommen, um mögliche Fragen persönlich durch den Forscher zu klären. Anschließend erfolgte die Terminvereinbarung mit den Interviewpartner*innen. Die erste Phase der Akquise brachte folgende Ergebnisse, die länderspezifisch dargestellt werden:

Ergebnisse der ersten Akquise

Bremen

Die Antragstellung erfolgte am 26.07.2018. Am 28.08.2018 erfolgte die Genehmigung des Forschungsvorhabens. Es wurden neun Bildungseinrichtungen angeschrieben (45 Informationsschreiben). Eine Bildungseinrichtung meldete sich zurück, **zwei Interviews** wurden am 13.11.2018 durchgeführt, das Transkript rückgesendet. Es erfolgte keine Rückmeldung durch die Interviewpartner*innen, die Interviews wurden in die Analyse aufgenommen.

Hamburg

Die Antragstellung erfolgte am 26.07.2018. Am 12.10.2018 erfolgte die Genehmigung des Forschungsvorhabens. Es wurden 12 Bildungseinrichtungen angeschrieben (60 Informationsschreiben). Es erfolgten keine Rückmeldungen durch mögliche Interviewpartner*innen.

Baden-Württemberg

Die Antragstellung erfolgte am 26.07.2018. Die Genehmigung durch das Kultusministerium erfolgte am 04.09.2018 für die staatlichen Altenpflegeschulen. Die Bildungseinrichtungen der Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflege sowie die Altenpflegeschulen in freier Trägerschaft liegen in diesem Bundesland in der Zuständigkeit des Sozialministeriums. Dieses meldete sich am 26.11.2018 zurück mit der Aussage, den Antrag für die Bildungseinrichtungen der Gesundheits- und Krankenpflege beim BLGS (Bundesverband der Lehrenden in Gesundheits- und Sozialberufen), für Bildungseinrichtungen der Altenpflege bei der KAS (Konferenz der Altenpflegeschulen) zu stellen. Beide meldeten zurück, dass sie nicht Zuständig sind und die jeweilige Schulleitung über die Genehmigung entscheiden solle. In drei Intervallen (05.09.2018; 10.09.2018 und 01.10.2018) wurden insgesamt 48 Bildungseinrichtungen angeschrieben (305 Informationsschreiben). Es meldeten sich sechs Bildungseinrichtungen zurück. Im Zeitraum 10/18 – 01/19 wurden insgesamt **sieben Interviews** durchgeführt. Die Transkripte wurden an die Interviewpartner*innen rückgesendet. Es erfolgte keine Rückmeldung durch die Interviewpartner*innen, die Interviews wurden in die Analyse aufgenommen.

Sachsen-Anhalt

Die Antragstellung erfolgte am 26.07.2018. Am 03.08.2018 erfolgte die Genehmigung des Forschungsvorhabens. Es wurden 36 Bildungseinrichtungen angeschrieben (180 Informationsschreiben). Es erfolgten keine Rückmeldungen durch mögliche Interviewpartner*innen.

Thüringen

Die Antragstellung erfolgte am 27.07.2018. Am 23.10.2018 erfolgte die Genehmigung des Forschungsvorhabens. Da bis zur Genehmigung Interviewpartner*innen in anderen Bundesländern gewonnen wurden, erfolgte keine Anfrage an Bildungseinrichtungen in diesem Bundesland.

Mecklenburg-Vorpommern

Die Antragsstellung erfolgte am 26.07.2018. Am 16.08.2018 erfolgte die Genehmigung. Es wurden 24 Bildungseinrichtungen angeschrieben (130 Informationsschreiben). Eine Bildungseinrichtung meldete sich nach Kontaktaufnahme am 21.10.2018 nicht mehr zurück. Es wurde **ein Interview** am 20.10.2018 durchgeführt, das Transkript rückgesendet. Es erfolgte keine Rückmeldung durch die Interviewpartner*in, die Interviews wurden in die Analyse aufgenommen.

7.3.3 Die zweite Phase der Akquise

Aufgrund der unzureichenden Rückmeldung möglicher Interviewpartner*innen, wurden am 01.10.2018 bzw. 08.10.2018 die Ministerien aller weiteren Bundesländer angeschrieben. Hierbei wurde das Bundesland Bayern ausgeschlossen, da keine Genehmigungen für Umfragen auf Bachelor- bzw. Masterniveau oder für Promotionsvorhaben erteilt werden. Ebenfalls erfolgte keine Antragsstellung im Bundesland Berlin, da hier zuerst eine Schulleitung hätte gefunden werden müssen, welche zur Umfragegenehmigung bereit gewesen wäre und danach mit der jeweiligen Schulleitung zusammen ein Antrag im zuständigen Ministerium hätte gestellt werden müssen. Diese Verfahren erschien für den Kontext der Forschungsvorhabens zu umfangreich.

Ergebnisse der zweiten Akquise

Brandenburg

Eine Genehmigung bei einem Ministerium entfällt, da die Schulleitung über die Teilnahme/Weiterleitung von Forschungsanfragen entscheidet. Dies betrifft Schulen in freier Trägerschaft. Alle Pflegeschulen in Brandenburg befinden sich in freier Trägerschaft. Am 03.10.2018 wurden 33 Bildungseinrichtungen angeschrieben (155 Informationsschreiben). Es wurde **ein Interview** durchgeführt. Das Interview fand am 22.11.2018 statt, das Transkript wurde rückgesendet. Es erfolgte keine Rückmeldung durch die Interviewpartner*in, die Interviews wurden in die Analyse aufgenommen.

Nordrhein-Westfalen

In diesem Bundesland entscheidet die jeweilige Schulleitung über die Genehmigung des Forschungsvorhabens. Am 15.10.2018 wurden 189 Bildungseinrichtungen angeschrieben (945 Informationsschreiben). Insgesamt erklärten sich 25 Personen zu einem Interview bereit. Stellenweise wurden mehrere Interviews in einer Bildungseinrichtung durchgeführt, da sich ganze Teams von Lehrenden gemeinsam bereit erklärt hatten und eine Auswahl vorab schwer durchzuführen bzw. in der jeweiligen Konstellation nicht begründet wäre. Sieben Interviewpartner*innen wurde aus Kapazitätsgründen abgesagt. Zwei Interviewpartner*innen wurde nach dem Wunsch auf Terminverschiebung abgesagt. Im Zeitraum 10/18 – 01/19 wurden **16 Interviews** durchgeführt.

Rheinland-Pfalz

Die Antragstellung erfolgte am 08.10.2018, zeitgleich das gesonderte Genehmigungsverfahren bei dem zuständigen Datenschutzbeauftragten. Die Genehmigung des Datenschutzbeauftragten erfolgte am 22.10.2018, die Genehmigung des Ministeriums am 07.11.2018. Da zwischenzeitlich genügend Interviewpartner*innen gefunden wurden, erfolgten keine Anschreiben an die Bildungseinrichtungen.

Hessen

Die Antragstellung erfolgte am 01.10.2018. Die Rückmeldung des Ministeriums erfolgte am 10.10.2019. Innerhalb eines Jahres war die Forschungsarbeit so weit vorangeschritten, dass in diesem Bundesland keine Interviews mehr durchgeführt werden konnten.

Sachsen

Die Antragstellung erfolgte am 01.10.2018. Die Genehmigung des Forschungsvorhabens am 03.01.2019. Da zwischenzeitlich genügend Interviewpartner*innen gefunden wurden, erfolgten keine Anschreiben an die Bildungseinrichtungen.

Schleswig-Holstein

Die Antragstellung erfolgte am 01.10.2018. Es erfolgte keine Rückmeldung des zuständigen Ministeriums.

Niedersachsen

Die Antragstellung erfolgte am 08.10.2018. Die Genehmigung des Forschungsvorhabens am 25.10.2018. Da zwischenzeitlich genügend Interviewpartner*innen gefunden wurden, erfolgten keine Anschreiben an die Bildungseinrichtungen.

Saarland

Die Antragstellung erfolgte am 08.10.2018. Die Genehmigung des Forschungsvorhabens am 10.11.2018. Da zwischenzeitlich genügend Interviewpartner*innen gefunden wurden, erfolgten keine Anschreiben an die Bildungseinrichtungen.

Die folgende Tabelle gibt einen detaillierten Überblick über das tatsächlich erzielte Sampling. Anschließend werden die konzipierten Kriterien des Samplings im Kontext des tatsächlichen Samplings genauer dargestellt und erläutert.

Tabelle 20: Detaillierte Übersicht des erzielten Sampling

Nr.	Pseudonym	Gschlecht	Land / Stadt	GKP	AP	Träger	Akademischer Abschluss	Lehrer*in für Pflegeberufe	Bundesland
1	A	männlich	Stad	X		Katholisch	Diplom Berufspädagogik (FH)		NW
2	B	männlich	Stadt		X	Evangelisch	B.A. Berufspädagogik im Gesundheitswesen		BW
3	C	männlich	Stad	X		Kommunal	B.A. Pflegepädagogik		BW
4	D	weiblich	Stadt	X		Kommunal	Diplom Pädagogik		BW
5	E	weiblich	Stadt		X	Kommunal	Diplom Medizinpädagogin Cand. M.A.		MV
6	F	weiblich	Stadt		X	Arbeitnehmerkammer	Diplom Pflegepädagogik		HB
7	G	weiblich	Stadt		X	Arbeitnehmerkammer	Diplom Pflegepädagogik		HB
8	H	weiblich	Stadt		X	Fortbildungsgesellschaft GmbH	B.A. Pflegepädagogik		BB
9	BB	männlich	Stadt	X		evangelisch	M.A. Erwachsenenbildung		NW
10	J	weiblich	Stadt	X		evangelisch	Diplom Medizinpädagogin		NW
11	K	weiblich	Stadt	X		evangelisch	Diplom Berufspädagogik (FH)		NW
12	L	männlich	Stadt	X		kommunal	M.A. Erwachsenenbildung		NW
13	M	weiblich	Stadt	X		kommunal	B.A. Health Care Studies Can. M.A.		NW
14	N	weiblich	Stadt	X		kommunal	B.A. Sozial- und Gesundheitsmanagement		NW
15	O	männlich	Stadt	X	X	Anthroposophisch e.V.		Lehrer für Pflegeberufe	BW
16	P	weiblich	Stadt	X	X	Anthroposophisch e.V.	Diplom Pflegepädagogik (FH)		BW
17	Q	männlich	Stadt	X	X	Anthroposophisch e.V.	M.A. Erwachsenenbildung		BW
18	R	weiblich	Stadt	X	X	Anthroposophisch e.V.	B.A. Pflegepädagogik		BW
19	S	weiblich	Stadt	X	X	katholisch	M.A. Pflegepädagogik		NW
20	T	weiblich	Stadt	X	X	katholisch	Diplom Berufspädagogik		NW

21	U	weiblich	Stadt	X	X	katholisch		Lehrerin für Pflegeberufe	NW
22	V	weiblich	Stadt	X	X	katholisch		Lehrerin für Pflegeberufe	NW
23	W	weiblich	Stadt	X	X	katholisch	M.A. Pflegepädagogik		NW
24	X	weiblich	Stadt		X	kommunal	M.A. Pflegepädagogik		NW
25	Y	weiblich	Stadt		X	kommunal		Lehrerin für Pflege und Gesundheit	NW
26	Z	männlich	Stadt		X	kommunal	M.A. Pflegepädagogik		NW
27	AA	weiblich	Stadt	X	X	kommunal	B.A. Pflegepädagogik		NW

7.3.4 Übersicht und Rückschlüsse der angestrebten Kriterien des Samplings

1. Kriterium

Bundesländer mit hohem bzw. niedrigem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund.

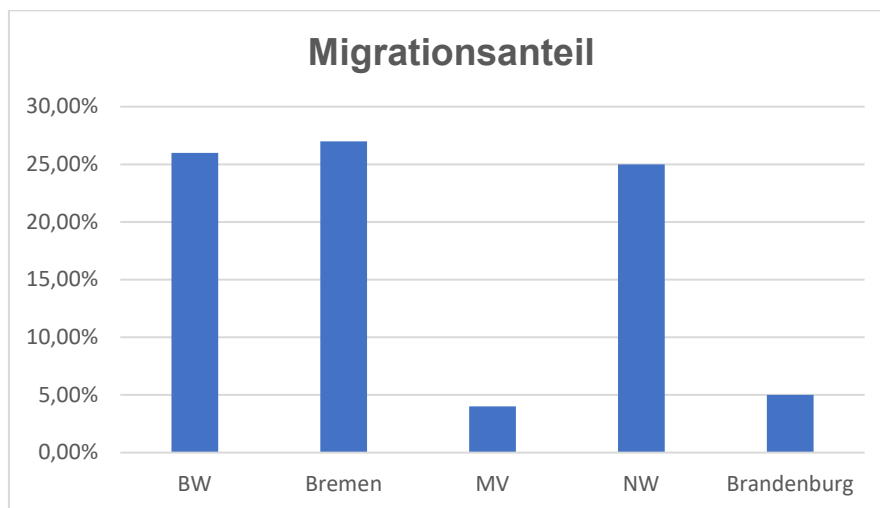


Abbildung 8: Migrationsanteil im erzielten Sampling

Tabelle 21: Migrationsanteil im erzielten Sampling

Land	Anteil	Interviews
BW	26,00%	7
Bremen	27,00%	2
MV	4,00%	1
NW	25,00%	16
Brandenburg	5,00%	1

Abbildung acht verdeutlicht, dass das ursprünglich konzipierte Verhältnis von Interviewpartner*innen aus Bundesländern mit einem hohen bzw. niedrigem Migrationsanteil, nicht verwirklicht werden konnte. Jedoch konnten Interviewpartner*innen aus anderen Bundesländern mit einem höheren bzw. mit einem niedrigeren Migrationsanteil gewonnen werden. Hierbei überwiegt das Bundesland Nordrhein-Westfalen, welches einen erhöhten Bevölkerungsanteil an Menschen mit Migrationshintergrund aufweist. Ebenso konnten zwei Interviewpartner*innen gefunden werden, die sich in Bundesländern befanden die einen eher geringen Migrationsanteil aufweisen (Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) (Statistisches Bundesamt, 2011).

2. Kriterium
Gleichmäßige Verteilung der Interviews nach ländlicher bzw. städtischer Region.

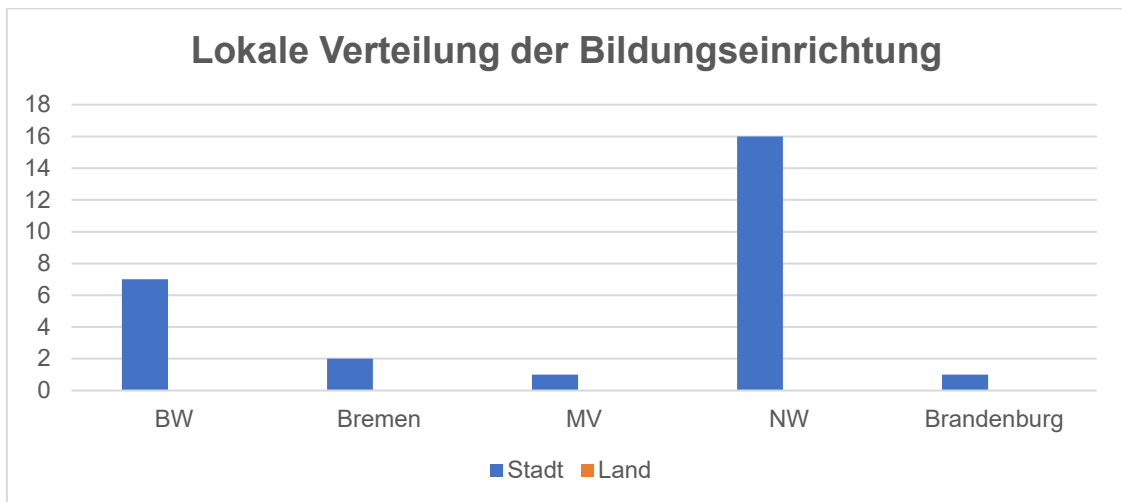


Abbildung 9: Lokale Verteilung der Bildungseinrichtungen

Tabelle 22: Lokale Verteilung der Bildungseinrichtungen

Land	Stadt	Land
BW	7	0
Bremen	2	0
MV	1	0
NW	16	0
Brandenburg	1	0

Tabelle 22 verdeutlicht, dass die angestrebte gleichmäßige Verteilung der Bildungseinrichtungen auf die ländliche bzw. städtische Regionen nicht erreicht werden konnte. Dies liegt daran, dass sich im Prozess der Adressrecherche herausstellte, dass die meisten Bildungseinrichtungen der Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflege an größeren Kliniken oder Klinikverbänden angeschlossen sind, die sich allesamt in städtischen Gebieten befinden. Dies gilt ebenso für die meisten Standorte von Bildungseinrichtungen der Altenpflege. Somit lagen die Standorte aller Bildungseinrichtungen der Pflegepädagog*innen, mit denen Interviews durchgeführt wurden, in städtischen Gebieten.

3. Kriterium
Gleichmäßige Verteilung der Geschlechter der Interviewpartner*innen auf 50% weiblich und 50% männlich.

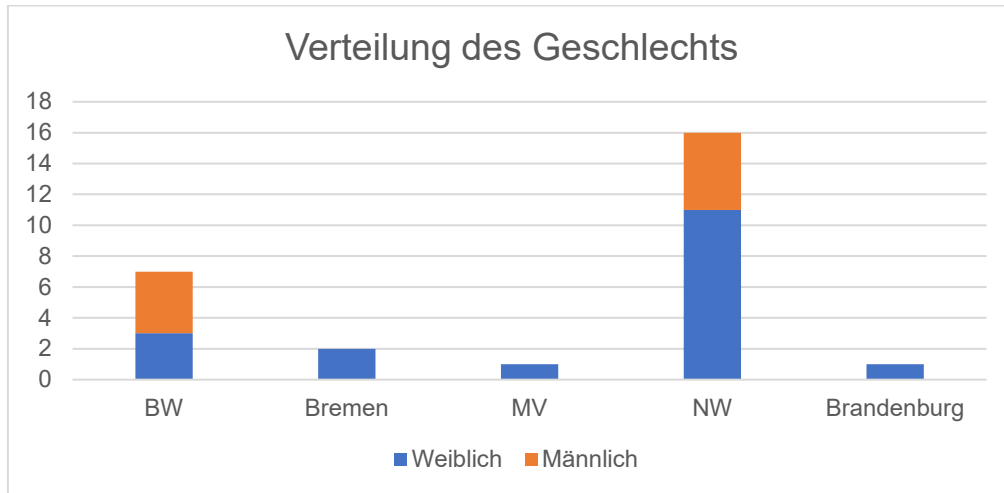


Abbildung 10: Geschlechterverteilung der Interviewteilnehmenden

Tabelle 23: Geschlechterverteilung der Interviewteilnehmenden

Land	Weiblich	Männlich
BW	3	4
Bremen	2	0
MV	1	0
NW	11	5
Brandenburg	1	0

Tabelle 23 verdeutlicht, dass die angestrebte gleichmäßige Verteilung der Geschlechter mit 18 Interviewpartnerinnen und 9 Interviewpartnern nicht erreicht werden konnte. Die ungleichmäßige Verteilung kann aber als typisch für den Kontext der pflegerischen Berufe angesehen werden, da der geringe Anteil an Interviewpartnern den geringen Anteil an männlichen Pflegekräften insgesamt widerspiegelt (Gesundheitsberichterstattung des Bundes, 2018).

5. Kriterium
Gleichmäßige Verteilung der Interviewpartner*innen aus Bildungseinrichtungen
der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege (50%) und der Altenpflege (50%).

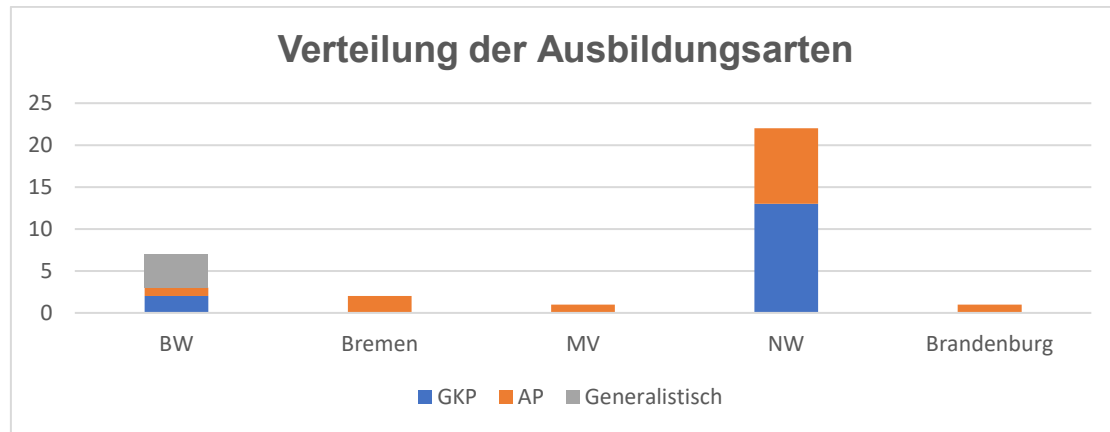


Abbildung 11: Verteilung der Ausbildungsarten

Tabelle 24: Verteilung der Ausbildungsarten

Land	GKP	AP	Generalistisch
BW	2	1	4
Bremen	0	2	0
MV	0	1	0
NW	13	9	0
Brandenburg	0	1	0

Hinsichtlich der angestrebten gleichmäßigen Verteilung der Ausbildungsarten wurde ein ausgewogenes Verhältnis von AP (n=14) und GKP (n=15) erreicht. Hierbei ist anzumerken, dass Interviewpartner*innen gewonnen werden konnten, die an beiden Ausbildungsarten beteiligt sind bzw. die generalistische Ausbildung realisieren, die alle drei Ausbildungen vereint.

7. Kriterium
Ausgewogene Verteilung der Interviewpartner*innen aus unterschiedlichen
Tendenzbetrieben (konfessionell, weltanschaulich, kommunal, privat, Wohl-
fahrt).

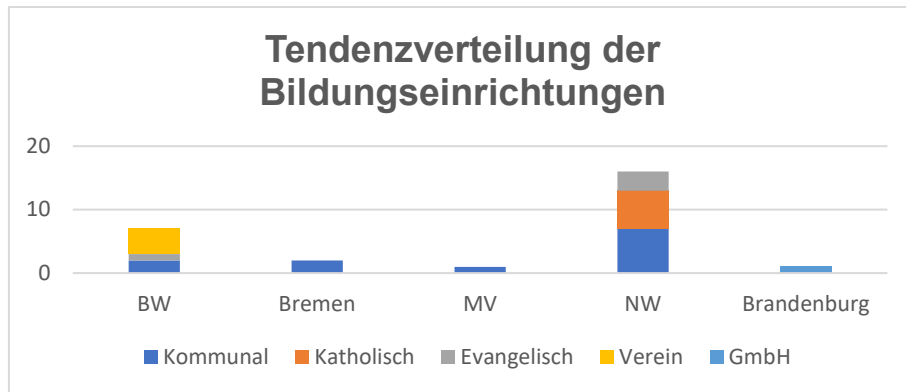


Abbildung 12: Tendenzverteilung der Bildungseinrichtungen

Tabelle 25: Tendenzverteilung der Bildungseinrichtungen

Land	Kommunal	Katholisch	Evangelisch	Verein	GmbH
BW	2	0	1	4	0
Bremen	2	0	0	0	0
MV	1	0	0	0	0
NW	7	6	3	0	0
Brandenburg	0	0	0	0	1

Hinsichtlich einer ausgewogenen Verteilung der Träger der Bildungseinrichtungen kann festgestellt werden, dass eine gleichmäßige Verteilung von „Tendenzbetrieben“ $n = 14$ und „Freie Trägern“ $n = 13$ erreicht wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die angestrebten Samplingkriterien nicht erreicht wurden, aber hinsichtlich der wesentlichen Kriterien eine relativ gleichmäßige Verteilung der Merkmale des Samplings erzielt werden konnte. Durch die Gesamtanzahl der geführten Interviews ($n = 27$), wurde sichergestellt, dass eine ausreichende Fallanzahl vorhanden war, um entsprechende Kontrastierungen (vgl. Kap. 6.1) ermitteln zu können.

Das folgende Kapitel ermöglicht i. S. des Gütekriteriums Nachvollziehbarkeit, die Transparenz des konkreten Vorgehens der Datenauswertung. Hierbei erfolgt eine detaillierte Darstellung der Transkribierung und des Vorgehens der qualitativen Inhaltsanalyse. Ebenso werden leitende Aspekte und eine konkrete Darstellung des Kodierleitfadens sowie die Darstellung der Kategoriengenerierung vorgenommen.

8 Die Datenauswertung

8.1 Die Transkription

Die Anfertigung der Transkription soll den flüchtigen Charakter der Interviews sichern sowie eine verlässliche Basis für die Datenanalyse darstellen. Zusätzlich dient das Transkript der vorliegenden Arbeit zur Erhöhung der internen Studiengüte (vgl. Kap. 6.1). Der besondere Vorteil des Transkripts besteht darin, dass durch die Schriftsprache eine Unabhängigkeit von der jeweiligen Interviewsituation und der mündlichen Rede ermöglicht wird, indem die Bedeutung des Gesagten aus dem außersprachlichen Kontext gehoben wird.

„Schriftsprachliche Ausdrucksgestalten sind in dieser Hinsicht autonome, selbstreferentielle Gebilde, nicht nur Gebilde, die Selbstreflexion ermöglichen, sondern die Selbstreflexion unabhängig vom praktischen Vollzug je schon objektivieren.“ (Oevermann, 2016, S. 83)

Hinsichtlich des Gütekriteriums Nachvollziehbarkeit wird das konkrete standardisierte Vorgehen der Transkripterstellung durch die Darstellung der Transkriptionsregeln (siehe Anhang 5) ermöglicht. Hierbei kamen die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl zur Anwendung, die hinsichtlich des Detaillierungsgrades eine Ebene über dem Erkenntnisinteresse liegen, um ein besseres Sinnverstehen in der Datenanalyse zu ermöglichen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 167).

Im Kontext der Transkriptgenerierung ist limitierend anzumerken, dass die jeweiligen transkribierten Interviews kein vollständiges Bild der Situation liefern, sondern schon durch den Vorgang der Transkription eine Reduktion stattgefunden hat. Fuß und Karbach merken diesbezüglich an, dass durch den Prozess der Transkription aus der ursprünglichen Interviewsituation (Primärdaten), die im Rahmen der Aufzeichnungsmöglichkeiten erfassbaren Daten (Sekundärdaten) durch den Vorgang der Verschriftlichung zu Tertiärdaten werden und durch diesen Vorgang stets eine selektive Konstruktion der Aussagen vorliegt (Fuß & Karbach, 2014, S. 25). Um eine weitere Reduktion der Inhalte zu vermeiden, wurden alle Interviews komplett transkribiert, da eine Teiltranskribierung die Gefahr in sich birgt, bisher unbekannte Aspekte des Erkenntnisinteresses vorab, d. h. nur aufgrund der theoretischen Vorannahmen, auszuschließen (Dresing & Pehl, 2010, S. 724). Um die Auswirkungen des theoretischen Vorverständnisses darüber hinaus so gering wie möglich zu halten, wurden alle Transkripte durch anonyme dritte Personen angefertigt. Durch das geschilderte Vorgehen konnte eine belastbare Grundlage geschaffen werden, um im i. S. Oevermanns durch die Transkriptionen die Aspekte der Objektivität und Intersubjektivität zu begünstigen:

„Methodologisch müssen wir also gerade auch bei der empirischen Untersuchung subjektiver Wirklichkeit den Weg über die Objektivität der Protokolle oder Ausdrucksgestalten gehen.“ (Oevermann, 2004, S. 326)

Das Transkript stellt für den Analyseprozess die alleinige Grundlage dar und ist das einzige Medium, über das die Wirklichkeit durch die Rekonstruktion der objektiven Sinnstrukturen abgebildet werden kann (Oevermann, 2004, S. 316). Da diese spezifische Rekonstruktion einen zentralen Aspekt für die Arbeit darstellt, wird dieser im folgenden Kapitel detaillierter dargestellt.

8.2 Aspekte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Der Datenanalyse liegt die leitende Überzeugung zugrunde, sozialen Sinn methodisch objektiv zu analysieren. Dabei können sich Sinnstrukturen in Handlungen und Äußerungen, genauso wie in anderen Kontexten, durch beobachtbare Tatsachen zeigen. Für die objektive Erschließung des Sinns und damit verbunden für das Verstehen, werden über das Transkript als objektive Grundlage Handlungsstrategien und Kompetenzelemente erschlossen (Süßmann, 2016, S. 119-122). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring erscheint für diesen Fokus der Datenanalyse geeignet, da hierbei die interessierenden manifesten Kommunikationsinhalte der Interviewpartner*innen untersucht werden und die notwendige Offenheit für empirisch begründete Kategorien, die sich aus dem Datenmaterial ergeben, vorhanden ist (Lamnek, 2010, S. 470-479; Rosenthal, 2014, S. 213). Die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse legt den Schwerpunkt auf das Textverstehen und die Textinterpretation. Dabei erfolgt die Auswertung der Daten und die Generierung der Kategorien über die Interpretationen des Forschenden und basiert somit auf dessen Verstehens- und Interpretationsleistung (Kuckartz, 2016, S. 27; Mayer, 2013, S. 25). Diese zentrale Interpretationsleistung des Forschenden vollzieht sich aber nicht kontextlos (Oevermann, 2004, S. 314), sondern stellt ein systematisches Verfahren dar, bei dem inhaltsanalytische Einheiten in den besonderen Fokus gerückt werden (Kodiereinheiten, Kontexteinheiten und Auswertungseinheiten) und das systematische Vorgehen durch klar definierte Analyseregeln und Analyseschritte nachvollziehbar gemacht wird, um den in Kapitel 6.1. dargestellten Kriterien der internen Studiengüte zu entsprechen.

Die qualitative Inhaltsanalyse gliedert sich in drei Grundtechniken. Hierbei wird in der Technik der **Zusammenfassung** mittels der induktiven Kategorienbildung das Textmaterial auf die wesentlichen Bestandteile reduziert, um Kernaussagen zu generieren. Die **Strukturierung** systematisiert mit vorab deduktiv gebildeten Kategorien das Material und ermöglicht Querauswertungen. Die **Explikation** bezieht sich auf unklare Textstellen, indem unter Bezugnahme auf den Textstellenkontext die Nachvollziehbarkeit erhöht werden soll. Mayring verweist im Kontext der dargestellten Techniken der Inhaltsanalyse darauf, für das entsprechende Erkenntnisinteresse die geeignete Technik anzuwenden (Mayring, 2010b, S. 602-603).

Die Datenanalyse der vorliegenden Arbeit wurde mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Hierbei werden die Abstraktionsebenen der Zusammenfassung durch Makrooperatoren (Z-Regeln) (siehe Anhang 9) konkret festgelegt und dadurch eine schrittweise und immer stärkere Abstrahierung ermöglicht (Mayring, 2008, S. 60-62). Zur Veranschaulichung dient folgender allgemeiner Überblick:

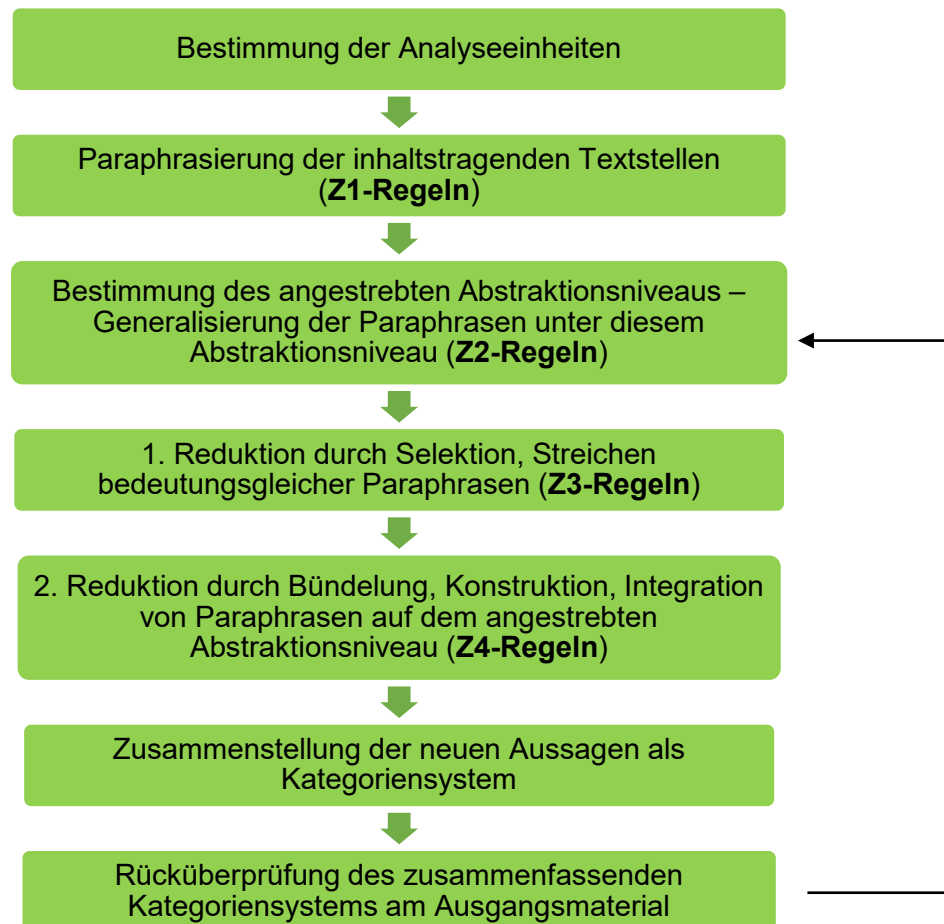


Abbildung 13: Grundprinzipien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring, 2008 (eigene Darstellung)

Im konkreten methodischen Vorgehen wurden die Analyseeinheiten vorab durch das bestehende Erkenntnisinteresse (Handlungsstrategien und Kompetenzelemente) festgelegt. Die einzelnen Kodiereinheiten wurden auf eine knappe beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung). In diesem Schritt wurden gleichzeitig die nicht-inhaltstragenden Textstellen gestrichen. Zusätzlich wurden die einzelnen Paraphrasen auf ein einheitliches sprachliches Niveau umformuliert (Z1-Regeln). Mittels der verwendeten Software (MAXQDA©) wurden die generierten Paraphrasen gesichert. Durch den Makrooperator der Generalisation wurden im 3. Analyseschritt das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt und alle Paraphrasen, die unter diesem Niveau lagen, auf dieses Niveau umformuliert. Paraphrasen, die über diesen Abstraktionsniveau lagen, wurden auf diesem Niveau belassen (Z2-Regeln). Die dabei entstandenen inhaltsgleichen Paraphrasen wurden gestrichen, ebenso wurden neu entstandene, aber nicht inhaltstragende Paraphrasen gestrichen (Z3-Regeln). Im zweiten Schritt der

Reduktion wurden mehrere, in Bezug stehende und über das gesamte Material verteilte Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage (Unterkategorie) zusammengefasst (Z4-Regeln). Das so generierte Kategoriensystem wurde hinsichtlich der Aussagefähigkeit überprüft, indem das gesamte Kategoriensystem (siehe Anhang 6) am gesamten Material rücküberprüft wurde. In diesem Vorgehen wurde erneut versucht, die interne Güte des methodischen Vorgehens zu sichern und konnte durch eine hohe Übereinstimmung die Stabilität des angewendeten Verfahrens erkannt werden (Mayring, 2010b, S. 603-604).

8.3 Der Kodierleitfaden

Zentral für das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Bildung der Kategorien. Dieser Vorgang sichert das regelgeleitete Verfahren der Analyse als wesentliches Gütekriterium der angestrebten internen Studiengüte ab. Dafür wurde mittels des im Anhang sechs dargestellten Kodierleitfadens ein einheitliches Codieren gesichert, um die Kohärenz und Plausibilität der Gesamtgestalt des Kategoriensystems zu garantieren (Kuckartz, 2016, S. 38-71). Hinsichtlich des Ausgangsmaterials wurden dabei folgende Festlegungen getroffen (Mayring, 2008, S. 46-48):

Festlegung des Materials

Alle Interviews wurden für die Analyse herangezogen. Es wurden immer die gesamten Transkripte aller Interviews analysiert, da die Nachvollziehbarkeit der Sinnrekonstruktion der Handlungsstrategien im Kontext der kulturellen Heterogenität der Lernenden bzw. Kompetenzformulierungen im Vordergrund standen.

Analyse der Entstehungssituation

Alle Interviews wurden durch den Forschenden selber durchgeführt. Alle Interviews fanden in ungestörter Umgebung in separaten Räumen statt. Alle Interviewpartner*innen hatten Erfahrungen in der Kursleitung und die meisten Interviewpartner*innen konnten einen akademischen Abschluss, der mindestens der Bachelor ist, vorweisen (siehe Tabelle 20).

Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden im Audioformat aufgenommen und anschließend transkribiert. Die einheitliche Transkribierung wurde durch die Verwendung der Transkriptionsregeln gesichert (siehe Anhang 5).

Festlegung der Analyseeinheiten

Bezüglich der Beschreibung der **Analyseeinheiten** legt die Kodiereinheit fest, was jeweils den kleinsten Materialbestandteil im Text darstellt, der ausgewertet wird. Für die vorliegende Forschungsarbeit ist dies jeweils eine Sinneinheit, die Rückschlüsse auf die jeweilige Kategorie zulässt. Die **Kontexteinheit** legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann, und stellt jeweils das gesamte Interview mit dem Postscript dar. Hinsichtlich **der Auswertungseinheit**, also der Frage, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden, wurde für die Forschungsarbeit die Auswertung jedes Interviews in der dargestellten Abfolge (siehe Tabelle 20) festgelegt.

8.4 Die Kategoriengenerierung

8.4.1 Die induktive Kategoriengenerierung

Die induktive Kategorienbildung als spezielle Form der Kategoriengenerierung wurde gewählt, um gemäß der Zielstellung der Arbeit ein möglichst gegenstandsnahe und unverzerrtes Bild der Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden und Aspekte einer interkulturellen Kompetenz von Pflegepädagog*innen zu erhalten. Dabei wurden die Kategorien direkt aus dem Material im oben dargestellten Verallgemeinerungsprozess abgeleitet und bewusst ein unmittelbarer Bezug zu vorab festgelegten theoretischen Konstrukten vermieden (Mayring, 2008, S. 74-76). Kelle und Kluge formulieren in diesem Kontext folgenden Hinweis:

„Das zentrale Ziel einer qualitativen Untersuchung besteht i.d.R. ja nicht darin, Hypothesen zu falsifizieren, sondern darin, einen Zugang zu den Relevanzen, Weltdeutungen und Sichtweisen der Akteure zu finden. Die Konstruktion eines ex ante Kategorienschema mit Hilfe empirisch gehaltvoller theoretischer Kategorien kann deshalb leicht kontraproduktiv sein.“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 70; Hervorh. im Original)

Durchgehend wurde im Bestreben, einen zu starken Bezug zum Vorverständnis zu vermeiden, darauf geachtet, die einzelnen Aussagen in ihrem Kommunikationszusammenhang zu betrachten und immer wieder einen Rückbezug zum gesamten Interview herzustellen (vgl. Explikation). Hierbei halfen Kontextinformationen (nichtsprachliche Äußerungen), die durch das höher liegende Transkriptionsniveau (Dresing & Pehl) und die Kontextinformationen der Interviewsituation zur Unterstützung der Analyse herangezogen wurden (Dresing & Pehl, 2010, S. 728). In diesem Vorgehen ist die angestrebte Offenheit, welche den gesamten Analyseprozess prägte, zu erkennen, wie sie beispielsweise auch im Kontext der Grounded Theory wiederzufinden ist (Mayring & Brunner, 2010, S. 327). Darüber hinaus ermöglichte die Kombination des zergliederten Vorgehens der induktiven Kategorienbildung und die gleichzeitige Offenheit eine

verbesserte Sinnrekonstruktion (Mayring, 2008, S. 42-43; Schmidt, 2010, S. 477). Somit stellte das anfängliche Kategoriensystem eher einen heuristischen Rahmen dar, indem das gesamte Spektrum der relevanten Phänomene auf der Datenbasis erfasst wurde. Kelle und Kluge formulieren in diesem Kontext:

„In der Regel sollte also die Analyse mit empirisch nur wenig gehaltvollen, allgemeinen und abstrakten Konzepten beginnen, die im Laufe der Auswertung gewissermaßen, empirisch aufgefüllt untersucht worden sind.“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 71; Hervorh. im Original)

Dieses anfängliche Kategoriensystem, welches einen geringen empirischen Gehalt aufwies, wurde zunehmend mittels Unterkategorien angereichert. Somit vollzog sich eine empirische Fundierung durch die immer größer werdende Darstellung des gesamten Spektrums der unterschiedlichen Kategorien. Die Unterkategorien wurden so gewählt, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial deutlich wurden sowie Unterkategorien nachvollziehbar abgebildet wurden (interne Studiengüte). Neben der thematisch vergleichenden und fallübergreifenden Generierung der Unterkategorien (Kelle & Kluge, 2010, S. 73-76), wurde kontinuierlich nach maximalen Unterschieden gesucht, um die empirische Repräsentativität der Kategorien zu fördern. Przyborski und Wohlrab-Sahr beschreiben dieses Vorgehen folgendermaßen:

*„Während die **minimale Kontrastierung** die Tauglichkeit entwickelter Hypothesen und Theorien genauer prüft, geht es bei der **maximalen Kontrastierung** darum, die Varianz im Untersuchungsfeld auszuloten, bis man letztlich auf keine neuen Erkenntnisse, d.h. auf keine, theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr stößt.“* (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181-182; Hervorh. im Original)

In diesem Analyseschritt lässt sich ein kritischer Aspekt der qualitativen Inhaltsanalyse in dem Widerspruch zwischen dem Prinzip der Offenheit der rekonstruktiven Analyse und einem klassifikatorischen Verfahren, welches dem Prinzip der offenen Analyse nur erschwert folgen kann, erkennen (Rosenthal, 2014, S. 212). Dies konkretisiert sich, indem durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse, Textabschnitte allgemeinen Kategorien zugeordnet werden, die das Material in Einheiten zergliedern. Dadurch wird der Text neu gegliedert und nicht in seiner sequenziellen Struktur rekonstruiert (Rosenthal, 2014, S. 212). Für die Generalisierung der Aussagen über die interkulturellen pädagogischen Kompetenzelemente und Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden erschien aber gerade diese Neugliederung der einzelnen Aussagen notwendig, um die gebildeten Erkenntnisse fallübergreifend zu fundieren (Hoffmann, 2019, S. 212-214). Somit kann in diesem kritischen Aspekt der eigentliche Zugewinn im methodischen Vorgehen erkannt werden.

Der Moment der Datensättigung, in dem keine neuen Phänomenausprägungen, sondern nur noch Redundanzen erkenntlich werden (Kelle & Kluge, 2010, S. 39-40; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 195; Rosenthal, 2014, S. 84-86), war im Analyseverfahren ab dem 16. Interview gegeben. Daran anschließend erfolgte eine Revision des Kategoriensystems. Innerhalb dieser Revision wurde überprüft, ob die Selektionskriterien und das Abstraktionsniveau angemessen

gewählt wurden. Es konnte keine Modifikationsbedarfe für das Abstraktionsniveau oder die Selektionskriterien erkannt werden. Es konnten jedoch unterschiedliche Neuzuordnungen der Unterkategorien vollzogen bzw. diese geschärft werden. Beispielsweise wurden bei der Oberkategorie „Handlungsstrategien“ die dazugehörige Unterkategorie „Konflikte“, hinsichtlich spezifischer kultureller Aspekte geprüft und geschärft. Ebenfalls wurde die Oberkategorie „Strukturen“ durch die Codierung verfeinert und konkretisiert. Hierbei entstanden die Unterkategorien „Schule“, „Curriculum“, „Sprachbarriere“ sowie „Separate Lernräume“. Während der Revision wurde ebenfalls deutlich, dass die Bildungsprozesse der Pflegepädagog*innen zu einer relevanten Kategorie subsummiert werden konnten. Dadurch wurden die vorläufigen Kategorien „Studium“, „Fortbildung“ und die Unterkategorie „Unterstützungsfaktoren“ aus der Oberkategorie Kompetenzen zusammengefasst und als Oberkategorie „Bildungsprozesse“ bezeichnet. Im Verlauf der Kategoriebildung wurde deutlich, dass die Kategorisierung „Kulturverständnis“ und „Diversität“ sehr starke Ähnlichkeiten aufwiesen und als Oberkategorien nicht mehr trennscharf voneinander zu unterscheiden waren, da die unterschiedlichen Unterkategorien auf beide Kategorien verwiesen. Somit wurden die Oberkategorien zusammengefasst zur Oberkategorie „Kulturverständnis“. Ebenfalls wurde in dieser Bearbeitungsphase die gebildete Oberkategorie „Sonstiges“ auf etwaige ergänzende Unterkategorien überprüft. Es konnten hier keine Ergänzungen bzw. Verfeinerungen gefunden werden.

Nach der Generierung des finalen Kodierleitfadens (siehe Anhang 6), wurden alle Interviews mit den gebildeten Kategorien analysiert und nur noch neue Aspekte in die Kategorien aufgenommen. Durch diesen abschließenden Durchgang am gesamten Analysematerial konnte die Aussagefähigkeit des Kategoriensystems umfassend fundiert werden (Mayring, 2008, S. 44-76).

8.4.2 Explizite Kompetenzbeschreibungen und deren Reduktion

Als Ergebnis der dargestellten Datenanalyse konnten einerseits explizit durch die Pflegepädagog*innen beschriebene interkulturelle Kompetenzelemente (Abb. 14) und andererseits konkrete pflegepädagogische Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden (Abb. 15) generiert werden.

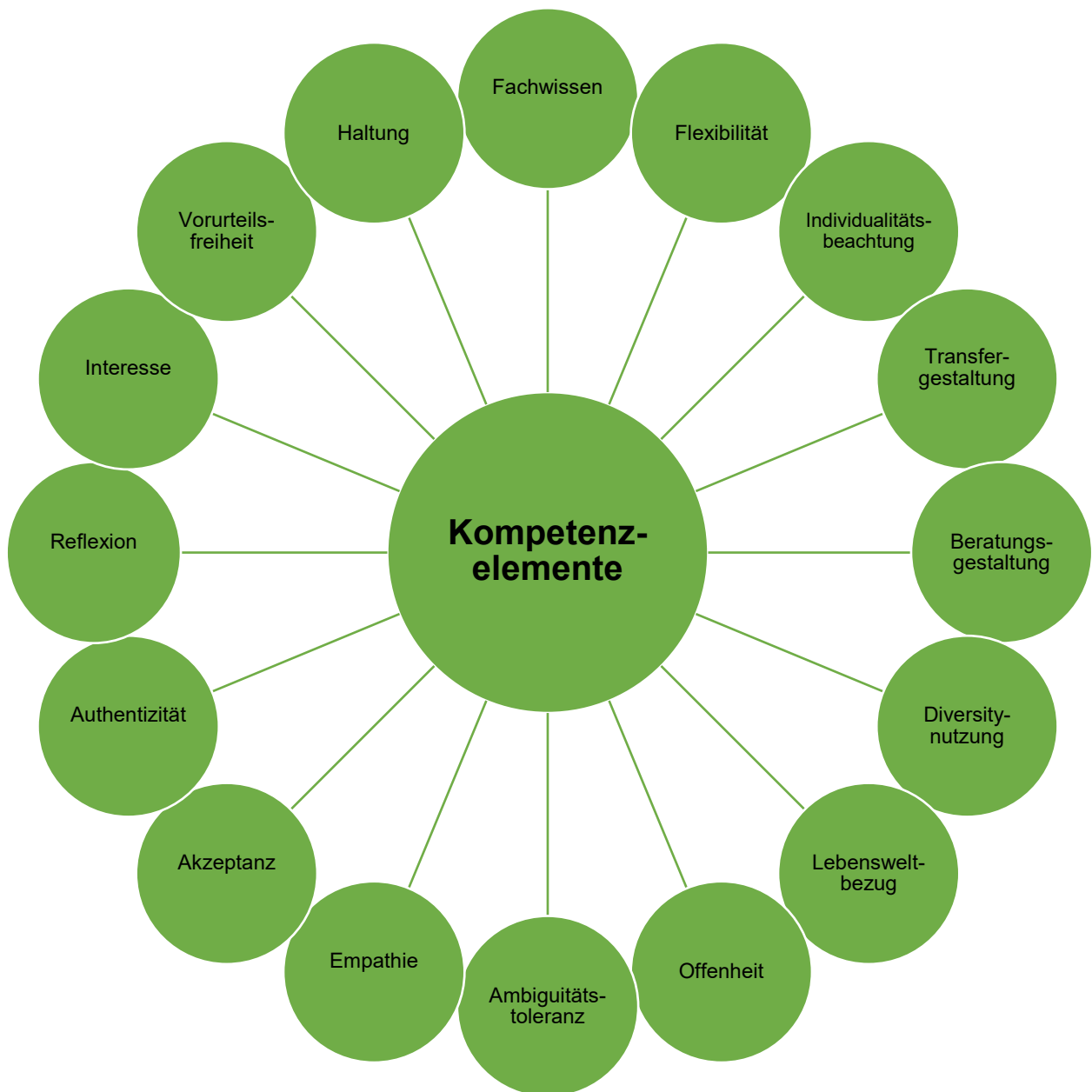


Abbildung 14: Explizit durch die Pflegepädagog*innen beschriebene Kompetenzelemente (eigene Darstellung)

Die dargestellten explizit genannten Kompetenzelemente konnten in einem weiteren Analyseschritt reduziert bzw. neu geordnet werden, indem die inhaltlichen Beschreibungen miteinander verglichen wurden. Als hilfreich erwies sich hierbei die Fokussierung auf den dargestellten Sinngehalt und des Gesamtinterview, um fundiert eine Entscheidung hinsichtlich der Zuordnung der einzelnen Kompetenzelemente zu treffen. In diesem Vorgehen wurden beispielsweise die Kategorien „Interesse“ und „Vorurteilsfreiheit“ dem Kompetenzelement „Offenheit“ zugeordnet. Die Unterkategorie „Menschlichkeit“ (Unterkategorien werden in Abbildung 14 nicht dargestellt) wurde dem Kompetenzelement „Professionelle Identität“ untergeordnet, da

hier der Aspekt Menschlichkeit durch die inhaltlichen Beschreibungen der Interviewpartner*innen als Merkmal von Professionalität erkennbar wurde. Ebenso wurde die Kategoriebezeichnung „Nutzen“ gestrichen, da dieser Sinngelhalt bei allen Kompetenzelementen beschrieben wurde. Somit wurden die beschreibenden Unterkategorien anderen Kompetenzelementen zugeordnet.

8.4.3 Die Nutzung der Handlungsstrategien als Kompetenzindikatoren

Da die generierten Handlungsstrategien (Abb. 15) Indikatoren für die professionelle interkulturelle Kompetenz darstellen, wurden diese anschließend mit den beschriebenen Kompetenzelemente in Zusammenhang gebracht. Somit wurden in einem abschließenden Reduzierungsvorgang die gebildeten Handlungsstrategien als Konkretisierung der bestehenden Kompetenzelemente genutzt oder aus den Handlungsstrategien separate Kompetenzelemente generiert. Dabei wurden auch alternative oder entgegenstehende Handlungsstrategien einbezogen, um eine Kontrastierung zu ermöglichen (vgl. Kap. 6.1). Beispielhaft sollen an dieser Stelle die Handlungsstrategien der Kategorie „Grundlegende Prinzipien“ dargestellt werden. Hierfür werden die unterschiedlichen Unterkategorien detailliert beschrieben und durch Interviewpassagen fundiert.

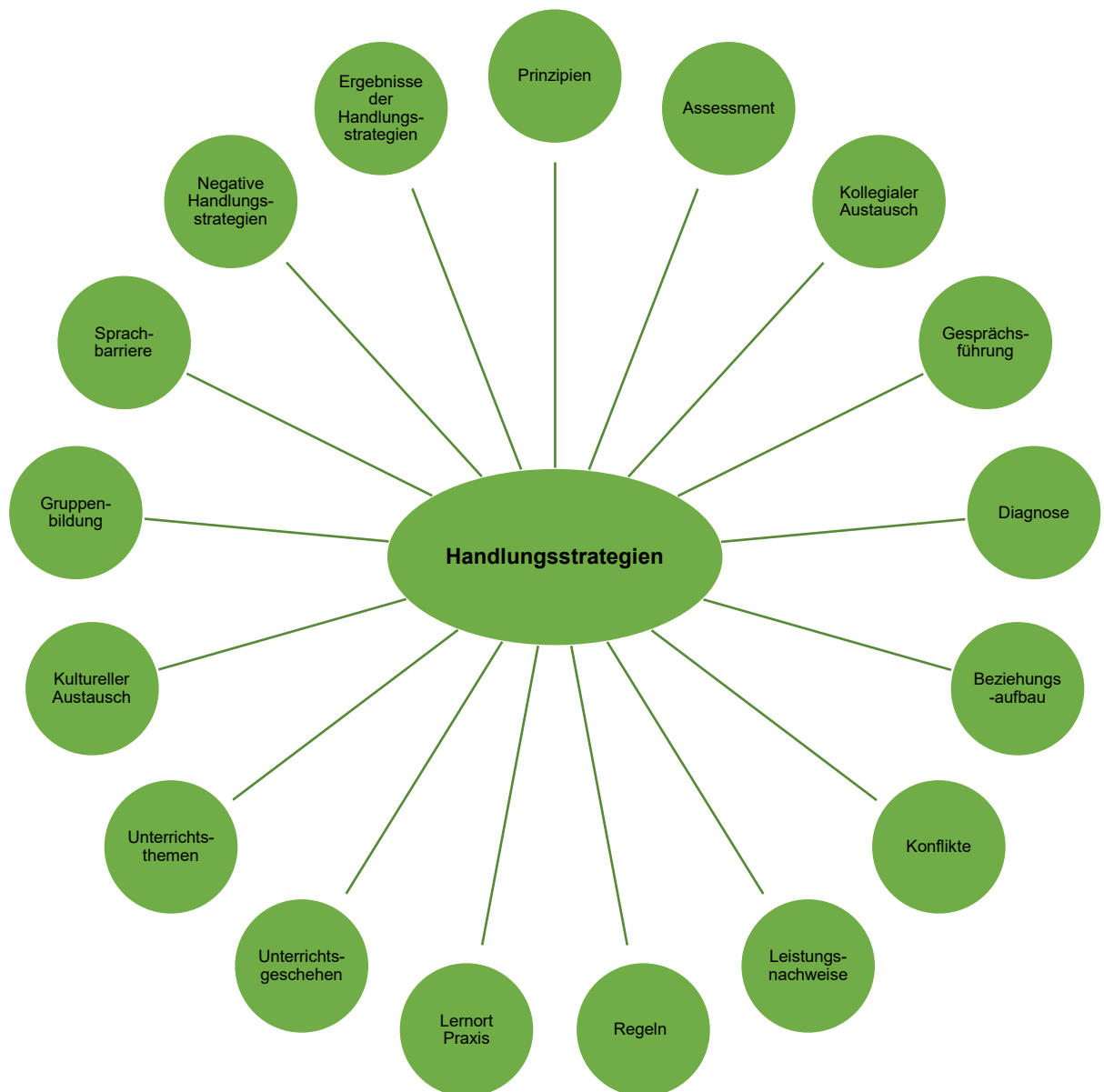


Abbildung 15: Pflegepädagogische Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden (eigene Darstellung)

Die Handlungsstrategie „Grundlegende Prinzipien“

Beziehungsaufbau

Leitende Prinzipien für die kultursensiblen Handlungsstrategien bestehen darin, dass der Herkunft und den kulturellen Besonderheiten Rechnung getragen wird, indem beispielsweise jede/jeder Lernend*e im Team der Lehrend*en ausführlich durch die Kursleitung vorgestellt wird, um ein Gesamtbild der/des Lernenden zu erhalten. Die grundlegende Intention hierbei ist, den Beziehungsaufbau besser zu beginnen und im Ausbildungsverlauf besser gestalten zu können.

P: „Also wir machen des zu Beginn der Ausbildung machen wir mal nen Tag, wo die am Nachmittag kommen, gucken wir uns jeden Einzelnen nochmal an, die Bewerbungsunterlagen und stellen uns die gegenseitig nochmal im Team vor, an dem Vormittag direkt, und dann hat man schon a nochmal ein anderes, ne andere Vorstellung, also wir gucken nich nur, welche Schule hat er besucht, sondern wie is es familiär. Einfach son Gesamtbild.“ P: 275

Gespräche für den Lebensweltnachvollzug

Vor allem durch Einzelgespräche wird versucht, die Lebenswelt der Lernenden zu ergründen, um ein individuelles pädagogisches Vorgehen zu realisieren, indem ein individueller Zugang zu den Lernenden hergestellt wird. Hierbei wird beispielsweise das Verhalten der Lernenden gespiegelt und besprochen, um die Ursachen bzw. Hintergründe für das Verhalten zu verstehen.

I: „Ja. Und kann er Ihnen darstellen, warum es für ihn so wichtig ist, Macho zu sein?

BB: (lacht) Nee. Ihm war das gar nicht bewusst, dass er / dass er so rüberkommt, ne? 'So bin ich erzogen worden.' - 'Ja,' ich sage, 'das ist leicht.', ne?

I: Mhm (bejahend).

BB: Mhm (bejahend). 'Dann zeigen Sie jetzt auf zwei andere Personen, das sind nämlich Ihre Eltern.' (lacht) 'Nee, nee. Also jetzt gucken Sie mal in sich,

I: Mhm (bejahend)

BB: was gibt es denn da noch?' Ja, und dann kamen eben Freundeskreis und sich behaupten wollen und

I: Mhm (bejahend).

BB: 'Ja, ja, da bin ich schon von meiner Persönlichkeit.' Dann kam so die Einsicht.

I: Mhm (bejahend).

BB: Und, ja, er hat an sich gearbeitet.“ BB: 360 – 369

Weiterführend werden unter dem Aspekt des Nachvollzugs der Lebenswelt in den Gesprächen erfragt, welche Faktoren den Lernenden aus anderen Kulturen befremdlich erscheinen, um die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Perspektiven zu verstehen.

R: „Ja. Also ich habe ihn / Ich habe ihn einfach gefragt, wie es ihm / Also was für ihn befremdlich ist beispielsweise.

I: Mhm (bejahend).

R: Wie es bei ihnen auch ist im Land, was da typisch ist, oder auch, warum.

I: Mhm (bejahend).

R: Also was so die Gründe sind. Und, ähm, so, dass wir erst mal / dass diese Perspektiven einfach mal da sind.“ R: 71 – 75

Das Verständnis der Lebenswelt aus der Perspektive der Pflegepädagog*innen äußert sich konkret durch das aktive Nachfragen und die Suche nach Erklärungen für das Verhalten der Lernenden. Durch den Bezug zur Lebenswelt werden aber auch Ressourcen der Lernenden deutlich, die genutzt oder hervorgehoben werden können.

Z: „[...] beschäftigt, wenn jemand kommt, beispielsweise seine Lernaufgaben nicht abgibt und äh zwanzig Gründe dafür vorträgt und man schon ahnt, da ist nicht die Wahrheit, ne? Und man schnell dabei ist, zu sagen: 'Okay, das/ ähm (..) das geht so nicht, weil das ist nicht mein ethischer Maßstab.' Aber das auch eben verstehen zu können.

I: Ja, ja.

Z: Es gibt auch Kulturen, wo Notlügen Gang und Gäbe sind und das irgendwie auch kulturell oder religiös auch äh gar kein Problem ist.“ Z: 503 – 505

Bewältigung der Sprachbarrieren möglich

Hinsichtlich der Sprachbarrieren wird deren Behebung positiv beschrieben und die Pflegepädagog*innen drücken die Erfahrung aus, dass die Sprachbarrieren innerhalb der drei Ausbildungsjahre auch behoben werden können.

L: „Das hat es in der Vergangenheit auch häufig gegeben, dass da Auszubildende auch vom Balkan schlecht gestartet sind mit/ mit kritischen Deutschkenntnissen wirklich,

I: Mhm (bejahend).

L: ähm aber schon eine Ausbildung aus dem Ausland oft mitbrachten und dann Deutsch ziemlich gut gelernt haben über die zwei Jahre Pflege und hier in der Psychiatrie dann im Oberkurs gut klarkamen,

I: Mhm (bejahend).

L: aber jetzt ähm bei dieser Kollegin ist das nicht so.“ L: 89 – 93

Stärkung des Selbstbewusstseins

Als ein weiteres handlungsleitendes Prinzip der Pflegepädagog*innen wird die Stärkung des Selbstbewusstseins der Lernenden beschrieben. Hierbei wird durch die bewusste Nutzung der Diversität der Lernenden aus anderen Kulturen und deren Kulturberichten versucht, das Selbstbewusstsein zu stärken, indem die Unterschiedlichkeit als Bereicherung besonders hervorgehoben und wertgeschätzt wird.

BB: „Und dann, ähm, gab es mal so eine, ja, so eine knifflige Situation in einem Unterricht, wo, ähm, gesagt wurde: 'Na ja, Brasilianisch gibt es ja gar nicht, das ist ja Portugiesisch.' Da habe ich gesagt: 'Hm. Hm. Hm. Ich sage, das würde ich mal so nicht sagen, ne?' Und habe dann eben, äh, Bilder noch auf meinem Rechner gehabt von diesem Duschkopf. Also einmal von vorne und dann von der Seite, wo man eben Elektrokabel und Wasserleitung / Und dann eben das Schild. Ich sage: 'Herr Sowieso, jetzt tun Sie mir mal bitte den Gefallen, weil ich es so gerne gehört habe in Brasilien, lesen Sie es einmal in

der Landessprache vor und übersetzen uns das dann sinngemäß.' Und er hat es dann vorgelesen, musste dabei schon lachen. Und hat es dann für alle übersetzt. Und dann war er der Burner. Er kam nach dem Unterricht zu mir hier ins Büro. Und hat sich bedankt.“ BB: 257 – 257

Die erfolgreiche Stärkung des Selbstbewusstseins wird durch die Pflegepädagog*innen erkannt, indem die Lernenden mit Sprachbarrieren sich stärker am Unterricht durch Wortbeiträge beteiligen oder Ihre Rolle als Frau gegenüber den Männern vertreten.

I: „Mhm (bejahend).

O: Hinzustehen, auch was zu vertreten, nicht Mitläufer zu sein, sondern, ja, dann eher mal (.),

I: Mhm (bejahend).

O: Wie so eine [Person], aber so!

I: Mhm (bejahend).

O: Und jetzt stelle ich mich hier mal vor alle Männer hin. Und auch die Krankenschwestern. Wenn dann/

I: Ja, die brauchen es auch.

O: So.“ O: 362 – 369

Die Stärkung des Selbstbewusstseins erfolgt auch im Kontext der Leistungsnachweise. Hierbei werden den Lernenden qualitative Rückmeldungen gegeben, die auch trotz schlechter Noten das Verständnis für die Sprachbarriere im Kontext der vorgegebenen Bearbeitungszeit wertschätzend rückmelden.

O: „Also, wenn ich dann irgendwie sowas, wenn ich dann ähm eine Klausur dann ähm benote, es muss ja immer dann benotet werden, dann ist das zumindest immer mit im Kontext drin. Ähm, (..) ich habe jetzt, bin gerade bei einer (.) Korrektur von einer Klausur, wo eine, wo eine junge Frau auch aus (..) ähm, (...) [Ort] ähm sagt, sie, sie hat, sie hat aber nicht die beiden letzten Fragen geschafft von der Zeit her.

I: Mhm (bejahend).

O: Aber mehr oder weniger in der ganzen Arbeit zum Ausdruck gebre, gebracht, das hätte ich auch noch, gut hinbekommen hätte. Ja, das muss ich ihr doch sagen. Ich kann ihr doch nicht nur sagen, das ist jetzt zu wenig.

I: Mhm (bejahend).

O: Ich muss ihr doch sagen, aber das weiß ich.“ O: 699 – 703

Beziehungsgestaltung

Die Beziehungsgestaltung als grundlegendes Prinzip wird verfolgt, indem bewusst auf die Unterrichtseinstiege geachtet und hierbei versucht wird, beispielsweise durch die Frage nach dem Befinden, bewusst eine persönliche Ebene zu erzielen. Das Ziel ist, das Vertrauen der Lernenden zu erlangen.

X: „Ich glaube, am Unterrichtseinstieg.

I: Mhm (bejahend).

X: So, die erste Frage ist immer: 'Wie geht es euch?'

I: Mhm (bejahend). Also die hat eine andere Ebene als die inhaltliche?

X: Ja.

I: Die hei/ heißt nicht: 'Wo waren wir beim letzten Mal? // Wo sind

X: Nein.“ X: 371 – 378

Im persönlichen Kontakt wird unter dem Prinzip der Beziehungsgestaltung versucht, mehr über die kulturellen Hintergründe der Lernenden zu erfahren, indem auch Informationen zur genauen Herkunft der Lernenden recherchiert werden.

P: „Also da tatsächlich bei denen, wo ich Ausbildungsbegleiterin bin, da versuch ich, ich schaff des oft nich bei allen, ja, aber bei denen, wo ich Ausbildungsbegleiter bin, versuch ich mich verstärkt mit der Kultur noch son bissel zu beschäftigen oder wo die herkommen, was, ja, was is da üblich, oder was, ja.“
P: 149

Wertschätzung

Das Prinzip der Wertschätzung stellt ein handlungsleitendes Prinzip dar, indem die Äußerungen ernst genommen und die Lernenden bei ihren persönlichen Standpunkten und Ansichten abgeholt werden, ohne darüber zu urteilen. Die Wertschätzung wird auch durch die namentliche Ansprache der Lernenden angestrebt, auch wenn deren Namen eine Herausforderung für die Pflegepädagog*innen darstellen.

K: „Die sind teilweise gar nicht so einfach und äh/ Genau und äh bis zuletzt (lachend) habe ich da tatsächlich Schwierigkeiten. Ähm aber das wird von denen auch honoriert, wenn man es versucht, ja.“
K: 255

Die Wertschätzung wird deutlich, indem die Pflegepädagog*innen ihre Lebenswelt und Ansichten den Lernenden nachvollziehbar darstellen und vor allem für den Lebensweg der Lernenden Wertschätzung und Anerkennung signalisieren.

Q: „Also ich stelle mich zum Beispiel auch immer vor. Ähm äh (.) das ist immer der erste Unterricht eigentlich (lachend). Dass ich äh erzähle woher ich komme. Und ich komme jetzt nicht so weit her. Ich/ ich bin/ ich bin in [Ort] aufgewachsen ja? Ich bin noch nicht so weit gekommen. Ich bin einmal durch den Talkessel eigentlich hier hoch (lachend). So und dann versuche ich einfach, immer so auch das/ das so ein bisschen einfließen zu lassen. Das ist meine so/ das sind meine Erfahrungen.“ Q: 1086

Konflikte

Hinsichtlich der Konflikte werden diese als Herausforderung beschrieben, die aber das Potential der Weiterentwicklung aller Beteiligten in sich tragen. Hierbei versuchen die Pflegepädagog*innen gemeinsam mit den Lernenden, Wege zu finden.

K: „Toleranz jetzt wieder als äh Stichwort, aber das heißt auch Toleranz, belegte Toleranz und einfach ähm (..) geduldig zu sein auch mit den Schwierigkeiten, mit den Problemen und das wirklich (..) als Herausforderung und Bereicherung //anzusehen, [...].“ K: 267 – 267

Gleichheit

Als weiteres Prinzip kann Gleichheit erkannt werden. Gleichheit wird durch die Pflegepädagog*innen dadurch erzielt, dass ein Feedback in unterschiedlichen Varianten eingefordert wird. Dieses umfasst die inhaltliche Perspektive, aber auch die Lehrperson. Ebenfalls wird Gleichheit verfolgt, indem das andere Aussehen der Lernenden (Hautfarbe) nicht thematisiert wird und indem bewusst Vorurteile, die durch Medien erzeugt werden, in den Unterricht einfließen und anhand von Daten neutralisiert werden.

O: „[...] in die Beziehung, in den Bezug. Das heißt, es, ich, (..), ich würde eher sagen, es ist eine Herausforderung, //

I: Mhm (bejahend).//

O: sich auf das andere, auf die Andersartigkeit einzustellen //

I: Mhm (bejahend).“ // O: 41 – 44

Gleichheit wird versucht herzustellen, indem bei der Ansprache der Lernenden und Pflegepädagog*innen die Du-Form angewendet wird, um das Machtgefälle zu reduzieren und Vertrauen zu generieren.

X: „Aber das war dann irgendwie ähm/ (..) und ich habe noch nicht einmal jetzt erlebt, dass ich dadurch weniger Respekt hätte, im Gegenteil.

I: Mhm (bejahend)

X: Ich habe eher das Gefühl, dass die mir viel eher vertrauen.

I: Mhm (bejahend).

X: Und viel mehr zu mir kommen und sich mir gegenüber öffnen. Und mehr von sich preisgeben als/

*I: Weil dieses Machtgefälle durch den Namen, durch die Anrede, äh am Ende gar nicht mehr da ist.
X 327 - 332*

Die Gleichheit der Lernenden wird durch die Erzeugung eines Bewusstseins der gemeinsamen Ausbildungsverantwortung der Lernenden erzeugt. Grundlegendes Prinzip ist hier die Gleichbehandlung der Lernenden auch untereinander.

Q: „Ja und das ist auf Augenhöhe zu begegnen. Dass/ dass wir auch alle irgendwie lernen ein Stück weit. Und dass es wichtig ist (...) gegenseitig so unterschiedlich, wie man ist/ weil das ist ja auch das Ding in der Pflege irgendwie. Dass man eben guckt, was/ okay (lacht) was sind deine Besonderheiten, sich/ ja ich denke Interesse ist echt // das wichtigste.“ Q: 1114

Bei der Gleichbehandlung achten die Pflegepädagog*innen auch auf die Gleichbehandlung der Geschlechter, indem beiden Geschlechter die Hand zur Begrüßung gegeben wird oder bewusst das Rollenbild der Frauen angesprochen wird.

G: „Ja, da/ auch da wieder eher die Genderfrage,

I: Mhm (verstehend).

G: bei den Frauen: "Mensch, mach mal ähm was für dich

I: Mhm (verstehend).

G: und lass deinen Mann mal selbst was machen." G: 1041 – 1045

Darüber hinaus wird eine bewusste Nichtbeachtung der kulturellen Heterogenität angestrebt, um Gleichheit zu ermöglichen.

L: „Genau. Die political Correctness, political Correctness nervt mich eher.

I: „Mhm (bejahend). Was meinen Sie mit ‚gestelzt‘?

L: Ach, dass ich von einer türkischen/ von einer Auszubildenden mit türkischem Migrationshintergrund sprechen muss.“ L: 297 – 30

Unter dem Aspekt der Gleichheit werden auch religiöse Diskussionen vermieden.

M: „[...] haben wollten. Das is irgendwie/ Das is ja schon son //Lawinenfeld

I: Mhm (bejahend).//

M: und da möchte ich mich eigentlich nich //reinbegeben. Das vermeid ich.

I: Weil Sie ja vorhin/ Mhm (bejahend). Sonst sagten Sie ja, Sie ham ja dieses Prinzip von Gleichheit, von //Neutralität

M: Ja.//

I: eher, dass Sie stärker verfolgen, //und sagen

M: Richtig.//

I: ich biete das an. Ich freu mich, wenn sich jemand dann meldet.

M: Ja.“ M: 631 – 639

Pauschalisierungsvermeidung

Als weiteres Prinzip, welches den Handlungsstrategien zugrunde liegt, wird die Pauschalisierungsvermeidung verdeutlicht. Konkretisiert drückt sich diese in den Bemühungen der Pflegepädagog*innen aus, vorurteilsfrei zu agieren und Stereotypisierung zu vermeiden. Diese Vorurteilsfreiheit wird versucht, den Lernenden zu signalisieren, vor allem wenn spezifische kulturelle Ansichten oder Bewertungen (Bestattungsformen) in den Aneignungssituationen diskutiert werden.

V: „Ähm, (...) ja, oder auch/ Ja, einfach der respektvolle Umgang miteinander, dass ich nicht/ ähm (.) dass die Schüler nicht vielleicht selber den Eindruck haben: „Ach so, ähm meine Lehrerin gehört jetzt der und der Kultur an und ähm (.) beharrt auf ihren Sichtweisen.“

I: Mhm (zustimmend).

V: Sondern zeigt sich auch offen anderen gegenüber.“ V: 489 – 491

Die unterschiedlichen Unterkategorien der gebildeten Kategorie „Grundlegende Prinzipien“ wurden, aufgrund der dargestellten inhaltlichen Beschreibung und Konkretisierung durch die Interviewbeispiele, den gebildeten Kompetenzelementen zugeordnet, wenn diese einen Indikator für die jeweiligen Kompetenzelemente darstellten. So wurde hinsichtlich der generierten Handlungsstrategie „Grundlegende Prinzipien“ die Unterkategorien folgendermaßen zugeordnet. Die Unterkategorien „Beziehungsaufbau“, „Beziehungsgestaltung“ und „Gespräche für den Lebensweltnachvollzug“ wurden dem Kompetenzelement „Individuelles kulturspezifisches Vorgehen“ zugeordnet, da diese konkrete Hinweise darüber geben, wie die Pflegepädagog*innen durch den Aufbau einer persönlichen Beziehung einen Zugang zu den Lernenden aus anderen Kulturen finden, um deren Deutungsmuster zu verstehen und darauf aufbauend ein gemeinsames Vorgehen bzw. das eigene pflegepädagogische Vorgehen generieren. Die Unterkategorie „Bewältigung der Sprachbarriere“ wurde dem Kompetenzelement „Sprachbarriere“ zugeordnet, da sich hierbei die grundlegende Überzeugung, die Sprachbarriere zu überwinden, die Grundlage aller weiterer Handlungen darstellt. Die Unterkategorie „Konflikte“ wurde dem Kompetenzelement „Kulturelle Transferfähigkeit“ zugeordnet, da in der konkreten Beschreibung Konflikte auch als Chance begriffen werden und dieser Aspekt ein Entwicklungspotential für die Pflegepädagog*innen darstellt, um kulturell bedingte Konflikte zu bearbeiten. Die Unterkategorien „Wertschätzung“, „Gleichheit“ und „Stärkung des Selbstbewusstseins“ beschreiben grundlegende Prinzipien von Handlungsstrategien, welche auf die Diversity der Lernenden besonders fokussieren und Wege aufzeigen, wie Pflegepädagog*innen diese in Handlungen implementieren können. Hierbei wurde ein Indikator für die Nutzung von Diversity erkannt und diese Handlungsstrategie dem Kompetenzelement „Diversitynutzung“ zugeordnet. Die Unterkategorie „Pauschalisierungsvermeidung“ wurde dem

Kompetenzelement „Professionelle Identität“ zugeordnet, da durch die Darstellungen dieser Unterkategorie erkennbar wurde, dass sich eindeutige Merkmale einer professionellen pflegepädagogischen Identität erkennen lassen, welche die Kompetenzfacette „Pauschalisierungsvermeidung“ konkretisieren.

Dieses beispielhaft dargestellte Verfahren vollzog sich im Zuge der Generierung des Kategoriensystems an allen generierten Handlungsstrategien. Somit konnten diese die unterschiedlichen Kompetenzelemente und Kompetenzfacetten fundieren. Nachdem i. S. der Nachvollziehbarkeit unterschiedliche Vorgänge der Datenanalyse abgebildet wurden, erfolgt im nächsten Kapitel die detaillierte Darstellung der generierten Elemente einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz.

9 Ergebnisdarstellung

Das Kategoriensystem stellt das Zentrum der vorliegenden Arbeit dar. Deshalb soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der konkreten Kategoriengenerierung besondere Beachtung finden. Hierfür werden die Kategorienkonstruktionen und -begründungen ausführlich dargestellt (Mayring, 2010b, S. 603), damit diese ihre Klassifikationsfunktion erfüllen und die relevanten Phänomene der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenzelemente nachvollziehbar abgebildet werden (Kelle & Kluge, 2010, S. 60-61). In den folgenden Darstellungen der unterschiedlichen Kompetenzelemente erfolgt pro Kompetenzelement eine Erläuterung des Elementes und der jeweiligen Kompetenzfacetten, welche unterschiedliche Aspekte des jeweiligen Kompetenzelementes darstellen. Zur Fundierung der Ausführungen dienen darauf folgend unterschiedliche Interviewbeispiele. Abschließend werden die einzelnen Kompetenzelemente durch schematische Abbildungen visualisiert.

9.1 Kompetenzelement Kulturelles Fachwissen

Das Kompetenzelement kulturelles Fachwissen bezeichnet das Faktenwissen über andere Kulturen, welches die Grundlage für ein professionelles pflegepädagogisches interkulturelles Handeln darstellt. Hierbei lässt sich das Fachwissen durch das Wissen über die kulturellen Besonderheiten und kulturelle Verhaltensweisen hinsichtlich des Lernverhaltens, Unterrichtsverhaltens und Unterschiede in der Leistungsorientierung erweitern. Kulturelles Fachwissen dient den Pflegepädagog*innen dazu, in kultursensiblen Handlungssituationen professionell zu agieren, indem Situationen, Verhalten oder Ansichten vor dem Hintergrund des Wissens

um andere Kulturen gedeutet und nachvollzogen werden können. Dadurch werden Handlungsalternativen optimiert und pflegepädagogische Handlungen fundiert durchgeführt. Kulturelles Fachwissen dient aber auch dazu, für die unterschiedlichen Aneignungsprozesse auf der inhaltlichen und methodischen Ebene professionell und fundiert handeln zu können, indem Unterrichtsinhalte unter der kulturellen Perspektive konzipiert werden oder methodische Entscheidungen bewusst getroffen werden. Stellenweise erfolgt die Aneignung des kulturellen Fachwissens auch im Austausch mit den Lernenden, indem diese den Pflegepädagog*innen kulturelle Besonderheiten oder Spezifika erläutern.

Interviewbeispiel kulturelles Fachwissen:

„Äh// ich muss über die anderen auch Bescheid wissen. Das heißt, ich muss Bescheid wissen, was äh im Islam, ja, äh für kulturelle Gegebenheiten, für religiöse Gegebenheiten äh vorhanden sind. Äh ich muss wissen, äh im (.) äh Judentum, also ich sage jetzt/ nehme jetzt mal die großen/ die großen äh Religionen, damit es irgendwo auch, äh ja, bewältigbar bleibt.“ (C: #01:16:26-8#)

Interviewbeispiel Fachwissenvermittlung durch Lernende:

„Und für mich ist immer wichtig, was die mir erzählen, ja, dass ich das für mich als Wissen behalten, ja, zu wissen, was ist der Unterschied zwischen Aleviten und was weiß ich, was es alles gibt, ja. Was macht es, was haben die auch für Frauenbilder, was dürfen die? Oder auch zu wissen, Sowjetunion, die sind anders sozialisiert, also Russland oder ehemalige Sowjetunion. Oder auch Eritrea, die Somalia, was verbirgt sich dahinter, wie ist das Schulsystem.“ (D: #00:27:10-8#)

9.2 Kompetenzelement Kultursensibler Unterricht

9.2.1 Kompetenzfacette Interkulturelle Bedingungsanalyse

Im Kontext des kultursensiblen Unterrichts ermöglicht eine didaktische Bedingungsanalyse unter kulturellen Aspekten, die kulturellen Auswirkungen der Lernenden für die Aneignungssituationen zu antizipieren. Hierbei können inhaltliche und methodischen Entscheidungen für die Aneignungsprozesse fundiert erarbeitet werden, aber auch die kulturellen Denkweisen der Pflegepädagog*innen durchbrochen werden. Zusätzlich ermöglicht eine Bedingungsanalyse unter kulturellen Aspekten gerade am Beginn der Arbeit mit einer neuen Lernendengruppe eine erste Orientierung für die Aneignungsprozesse. Als kulturbezogene Besonderheiten werden für das methodische oder organisatorische Handeln Aspekte wie Berührungen, Geschlechterverhältnis, Verwendung eines Schweinebauchs für Simulationen, Waschungen oder geschlechtsspezifische Sitzordnung beschrieben. Ausschlaggebend für eine realistische Einschätzung der kulturellen Bedingungen der Lernenden ist die konkrete Verknüpfung der Bedingungsanalyse mit den tatsächlichen kulturellen Gegebenheiten der Lernendengruppe, um

die theoretischen Vorannahmen mit den vorherrschenden kulturellen Ansichten und Verhaltensweisen der Lernenden abzugleichen. Hierfür werden persönliche Gespräche oder Gruppengespräche beschrieben, die es durch die Ergründung der individuellen kulturellen Lebenswelt ermöglichen, einen Abgleich der Vorannahmen mit der tatsächlichen kulturellen Lebenswelt zu vollziehen. Durch diese Vorgehensweise können kulturelle Konflikte oder Grenzüberschreitungen durch die Pflegepädagog*innen vermieden werden, wie beispielsweise die Durchführung eines gemeinsamen Frühstücks während der Fastenzeit oder eine Sitzordnung, welche das kulturspezifische bzw. religiöse Rollenverständnis von Mann/Frau missachtet.

Interviewbeispiel interkulturelle Bedingungsanalyse:

J: „Ne, ich mach mir so ein Schema, gucke

I: Ja.

J: was habe ich für Voraussetzungen

I: Mhm (bejahend)

J: bei den Schülern. Das sagt eigentlich nichts aus, ich werde es trotzdem herunterladen, aber wahrscheinlich kann ich erst was richtig ummodelln, wenn ich da vor denen stehe und mir schon mal ein Bild machen kann.“ (J: #00:18:07-5#-#00:18:18-3#)

Interviewbeispiel Veränderung der Sitzordnung:

„Äh, am Anfang weiß ich es nicht, aber das entwickelt sich ganz, ganz schnell, also innerhalb der ersten ein, zwei Wochen. Und manchmal muss ich auch tatsächlich so gucken, kann dieses Mädels neben einem Jungen sitzen zum Beispiel, ja. Das war schon öfters Thema, das eine Muslima sagt, ich kann nicht zwischen zwei Männern sitzen, ja.“ (D: #00:10:32-1#)

Interviewbeispiel Durchbrechen der eigenen kulturellen Denkweise:

Q: „So ist es. Ja. Ja. // Ja doch, doch. Das kommt/ das kommt immer wieder auch mal zu in einem Nebensatz.

I: // Mhm (bejahend).

Q: Aber auch// weniger bewusst.

I: Mhm (bejahend).

Q: Müsste man sich eigentlich auch mal bewusstmachen, ne?

I: Mhm (bejahend).

Q: Dass man das immer wieder anspricht.

I: // Ja.

Q: Jaja. // Jaja.

I: Weil man ja dann einfach/ ja einfach einen blinden Fleck hat und sagt, ist klar.

Q: // Eben, eben, also/

I: Ich denke in meiner// Kultur.“ (Q: #00:30:53-8#-#00:31:11-6#)

9.2.2 Kompetenzfacette Kultursensibles inhaltliches Vorgehen

Das Kompetenzelement des kultursensiblen Unterrichts beinhaltet für die Pflegepädagog*innen die bewusste Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Unterrichtsinhalten und dem kulturellen Hintergrund. Hierbei muss beachtet werden, mit welcher Intensität Themen, die kulturell bedingt zu Grenzerfahrungen der Lernenden führen können, bearbeitet werden können bzw. welche methodischen Formen angewendet werden können. Erneut wird hier die Bedeutung der kulturspezifischen Bedingungsanalyse deutlich. In Bezug auf die unterschiedlichen Unterrichtsthemen bestehen Themen, die explizit unter der Beachtung der kulturellen Heterogenität bearbeitet werden. Eine besondere Stellung nehmen hierbei ethische Themen ein, bei denen vor allem unterschiedliche kulturelle Werte und Normvorstellungen diskutiert werden, um eine pflegeprofessionelle Haltung anzubahnen. Im Kontext ethischer Diskussionen erhält die Steuerung der kulturspezifischen Aspekte durch die Pflegepädagog*innen eine besondere Beachtung, da diese Diskussionen als schwer steuerbar und kalkulierbar beschrieben werden, was auch dazu führt, dass politische Aspekte bewusst vermieden werden. Die folgende Übersicht visualisiert weitere kulturspezifisch explizite Unterrichtsthemen.

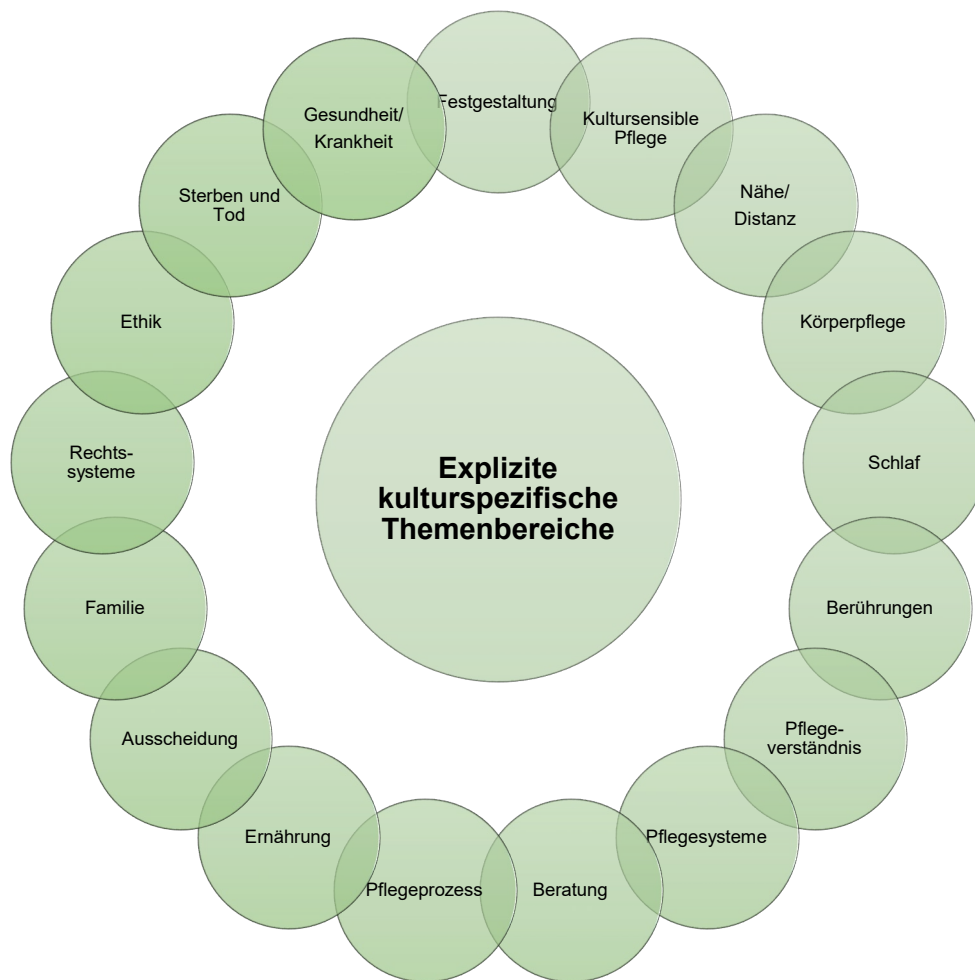


Abbildung 16: Kulturspezifisch explizite Unterrichtsthemen (eigene Darstellung)

Darüber hinaus wird hinsichtlich der Unterrichtsinhalte überprüft, in welcher Weise und Intensität die kulturellen Aspekte Beachtung finden müssen. Hierbei wird das kulturelle Faktenwissen genutzt, aber auch neutrale Informationen eingebunden, um fundiert Vorurteilen über andere Kulturen während der Aneignungsprozesse begegnen zu können. In diesem Kontext wird auch eine kritische Auseinandersetzung mit Medien und deren Einfluss auf die Kulturbilder der Lernenden durch die Unterrichtskonzeptionen anvisiert. Als weitere richtungsweisende Zielstellung wird die Fokussierung auf die individuelle Pflege der Klienten durch die Pflegepädagog*innen formuliert, um didaktische Entscheidungen zu treffen und das Ausmaß der Einbeziehung der kulturellen Heterogenität in die inhaltliche Unterrichtskonzipierung festzulegen. Zielstellung bei der Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten der unterschiedlichen Unterrichtsthemen stellt die Diskussion und Auseinandersetzung mit kulturellen Ansichten und Standpunkten dar, um ein breiteres Verstehen von Klienten im pflegerischen Handeln zu ermöglichen. Für unterschiedliche Unterrichtsthemen wird eine Bezugnahme auf kulturelle Aspekte ausgeschlossen, da diese keine Relevanz zum Thema darstellen (Anatomie, Medikamente, Physiologie).

Interviewbeispiel kontinuierliche Einbeziehung der kulturellen Aspekte:

P: „Genau, ja, das dacht ich mir, aber es gibt eben viele Themen, wo des eben auch mitaufgenommen werden kann und eben nicht nur bei denen, ja.

I: Die Frage ist, wo nicht. Ja?

P: Genau, ja.“ (P: #00:52:18-2#-#00:52:21-5#)

Interviewbeispiel Verwendung von neutralen Aspekten:

L: „Ich habe ja Migration unterrichtet jetzt an si/ anlässlich der Flüchtlingswelle und da habe ich an einem At/ Artikel aus dem ‚Spiegel‘ und so weiter zeigen können, dass die ausländerfeindlichen Übergriffe da am Größten sind, wo man keine kennt.

I: Mhm (bejahend).

L: Und was heißt Migranten? Was heißt Ausländer für euch? Ihr redet von Ausländern. Ihr meint Deutsche mit Migrationshintergrund. Nee, die hat aber einen türkischen Pass. Und die selber sagt dann, ‚Ich habe aber zwei‘.

I: Mhm (bejahend).

L: Also ist ja alles sehr kompliziert, ne?“ (L: #00:31:17-3#-#00:32:24-3#)

Interviewbeispiel Ethik:

„Genau. Ähm, beispielsweise mache ich das auch im/ es gibt einen Ethikkodex von ICN und diverse andere Kodexe, ja, vor allem dieser Ethikkodex, der das auch konkret aussagt, so ich pflege jetzt den Menschen/ oder ich gehe mit Menschen um, egal, (.) aus welcher Kultur sie stammen aus welche Religionszugehörigkeit sie haben. (.) Und da äh mache ich das auch zum Thema, so das ist einfach/ und Menschen unterschiedlich sind und unterschiedliche Werte haben.“ (K: #00:11:17-3#)

Interviewbeispiel Vermeidung politischer Diskussionen:

„Und wo ich auch immer sehr darauf achte, grade bei Ethik, welche Themen umschiffe ich, ja. Politik passe ich höllisch auf.“ (D: #00:06:25-6#)

9.2.3 Kompetenzfacette Kultursensibles methodisches Vorgehen

Kultursensibler Unterricht bedeutet aber auch eine Beachtung der kulturellen Hintergründe bei Simulationen und praktischen Übungen. Diese methodischen Arrangements bereiten auf zukünftige pflegeberufliche Anforderungen vor und weisen somit eine gewisse Unabdingbarkeit für den pflegerischen Unterricht auf. Unter dem kulturellen Fokus kann hierbei auf pflegerische Situationen vorbereitet werden, die in der eigenen Kultur bzw. Religion eine große Hürde darstellen (z. B. Intimpflege). Ebenfalls kann durch Simulationen auf Situationen vorbereitet werden, die in pflegerischen Handlungssituationen aufgrund der kulturellen Heterogenität entstehen können (kulturelle Konflikte bzw. Ausgrenzung im Team der Pflegenden oder zwischen den Klienten und den Pflegenden). Wichtig erscheint hierbei zu verdeutlichen, dass der

Unterricht ein Schutzraum ist, in dem Fehler und Fehlverhalten grundsätzlich gestattet sind. Ebenso werden Übungen und Simulationen, welche die persönlichen Grenzen übertreten, vor der Durchführung detailliert erläutert, um die Lernenden auf mögliche Grenzüberschreitungen im Kontext von Berührungen vorzubereiten und Ängste abzubauen. Hierbei basieren alle praktischen Übungen und Simulationen stets auf dem Prinzip der Freiwilligkeit.

Interviewbeispiel ungefragte Berührungen:

BB: „Eine Kollegin bat mich neulich, ähm, da der Kurs sehr groß ist, mich zu unterstützen. Sie wollte praktische Übungen machen zu, äh, Lerneinheit sich bewegen.

I: Mhm (bejahend).

BB: Ja. Und da war ich ganz in der Pflegerrolle, und ich habe gar nicht großartig in die Runde gefragt, ob ich berühren darf.

I: Mhm (bejahend).

BB: Nein, da habe ich gleich an die Hüfte, und zack-zack-zack. Und so mobilisieren Sie an die Bettkante. Gar nicht gefragt: ‚Darf ich Sie, ne,

I: Mhm (bejahend).

BB: mal eben an die Bettkante?‘ Nein. (lacht) Da brach der Pfleger durch. Ich habe mich halt vor der ganzen Gruppe entschuldigt [...]“ (BB: #00:27:01-3#-#00:27:22-5#)

Interviewbeispiel Simulation der Intimpflege:

T: „Und wo wir wirklich mit einer/ also ich und eine Kollegin versucht haben, (.) denen schon beizubringen, dass man in/ da/ dass ihnen das aber begegnen wird und dass wir tatsächlich äh nach der Schulzeit nachmittags um halb vier äh Demopuppen äh, äh, erst mal ausgestattet haben mit einem männlichen Geschlecht. Und haben dann gesagt: ‚So, jetzt guckt ihr euch das erst mal von weitem an, so erst mal einfach mal einen Blick drauf werfen.‘ Am nächsten Tag haben wir dann gesagt: ‚Jetzt geht ihr mal ans Bett dran und guckt euch das mal von nahem an.‘ Und äh am dritten Tag, dass man mal wirk/ wirklich einen Waschlappen in die Hand nimmt und das an der Puppe mal.

I: Das heißt, man könnte jetzt gar nicht sagen, jetzt bleibe ich noch mal bei diesem Beispiel mit den drei/ mit den drei türkischen Mädchen, ob das jetzt gut oder schlecht war, aber es war hilfreich, um die Situation zu klären.

T: Mhm (zustimmend).

I: Ja. Sie wollten die Mädchen dann heranbringen // an die

T: Mhm (zustimmend).

I: // Thematik //

T: Ja.

I: // die ihnen begegnet //

T: Ja.

I: // in der Praxis.

T: Ja.

I: Was auch eine Handlungsstrategie irgendwie ist, dann zu sagen, dann/ dann muss man es halt so irgendwie anbahnen.

T: Ja.

I: Jetzt halt mit dem Ergebnis, dass sie dann/

T: Ja. Vielleicht war das ja auch nur die Konsequenz, also dass sie gesagt haben/ Also die Mädchen haben das gut gemacht und die haben dann auch gesagt, das wäre schon hilfreich für sie gewesen. Es war natürlich auch viel Scham und so dabei. Aber äh im Endeffekt sind alle drei äh gegangen dann innerhalb der Probezeit. Vielleicht auch, weil ihnen klar geworden ist: ‚Oh, die Konsequenz heißt, ich muss das tatsächlich auch bei einem echten Mann machen.‘ Ne? Oder vielleicht hat auch zu Hause jemand gesagt: ‚Wie? Nein. Also das hatten wir nicht vereinbart, das machst du mir nicht.‘ (T: #00:08:45-0#-#00:10:55-3#)

Interviewbeispiel Simulation von Ausgrenzung:

I: „Und als Sie den Unterricht auf Schwäbisch gehalten haben und/ und/ und verzerrt haben, hat das einen Effekt gehabt?

B: Ähm (.) am Anfang war es ruhig.

I: //Mhm (bejahend).

B: Also// man hat versucht, mir zu folgen, was dann, ähm klar, unmöglich war für viele. Ähm ich sage mal so, ich habe drei Schülerinnen, die Schwäbisch verstehen (atmet geräuschvoll ein) in dem

I: //Mhm (bejahend).

B: Kurs. Ähm// die konnten mir dann auch folgen, aber (atmet geräuschvoll ein) ähm für den Rest war das einfach nicht möglich, was dann nach, ja, ich sage mal, zehn Minuten, einer Viertelstunde auch zu einer gewissen Unruhe

I: //Mhm (bejahend).

B: geführt// hat, wo ich das Ganze dann auch abgebrochen habe.

I: Aber man konnte sich dann besser darauf verständigen, alle Deutsch zu

B: //Ja. Also/

I: sprechen?// Weil das einfach so ähm nachvollziehbar wurde für die (unv. #00:18:51-5#), wie es ist, wenn jemand in einer anderen Sprache

B: Ja.

I: //spricht.“ (B: #00:18:13-7#-#00:18:55-2#)

Im Kontext der methodischen Beachtung der kulturellen Heterogenität werden Fallbeispiele durch unterschiedliche kulturelle Perspektiven konzipiert und bereichert. In der Diskussion werden dabei auch die kulturellen Erfahrungen und Eindrücke der Pflegepädagog*innen geschildert. Hierbei liegt der Fokus immer auf dem Diskurs über unterschiedliche Standpunkte, um so auch die Reflexion und Weiterentwicklung aller Beteiligten zu fördern.

Interviewbeispiel kultursensible Fallbeispiele:

O: „[...] ist immer ein Fragen und ein Suchen. Und da ist diese Kompetenz auch ähm, ja, ungemein wichtig, dieses (...) Anerkennen der (.), der anderen Denke, //

I: Mhm (bejahend).//

O: auch der Andersartigkeit bis dahin, dass man sich selber kritisch reflektiert und sich fragt, ja, (...) wie bin ich denn unterwegs?“ (O: #00:19:13-2#-#00:19:24-4#)

9.2.4 Kompetenzfacette Gruppenbildung unter kultureller Perspektive

Das kultursensible Vorgehen in den Aneignungsprozessen umfasst auch die Konzipierungen von Gruppenkonstellationen. Wesentlich ist hierbei die Beachtung der Gruppenkonstellation unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Unterrichtsziele im Kontext der kulturellen oder religiösen Bedingungen der Lernenden. Hierbei werden geschlechtsheterogene oder geschlechtshomogene bzw. religionsheterogene oder religionshomogene Gruppen gebildet, aber auch die Faktoren Leistungsunterschiede und Sprachbarrieren in die Konzeptionen miteinbezogen. Kulturheterogene Gruppen werden gebildet, um eine Absonderung der unterschiedlichen Kulturen innerhalb der Gesamtgruppe zu vermeiden. Eine kulturell heterogene Gruppe erscheint für den Themenkomplex der interkulturellen Pflege förderlich, um den kulturellen Austausch zu fördern.

Weiterführend werden bei der Gruppenbildung für die Aneignungsprozesse oder auch die gesamte Ausbildung unterschiedliche Mentorenschaften gebildet, die sich nicht nur hinsichtlich der Sprache oder Leistung ergänzen und unterstützen, sondern auch untereinander die Möglichkeit eines kulturellen Austausches bieten.

Interviewbeispiel heterogene Gruppenbildung:

C: „Dann auch in Gruppen/ (atmet geräuschvoll ein) die Gruppen setzen wir so zusammen, dass äh Muttersprache und nicht-Muttersprache zusammen sind, dass sich hier Stärken und Schwächen ergänzen,

I: Ausgleichen können.

C: dass/ dass hier die Leute sich gegenseitig auch helfen können, so dass auch

I: //Mhm (bejahend).

C: nicht nur, // ich sage mal, die Sprachbarriere irgendwo ausgeglichen wird, sondern auch das soziale Miteinander irgendwo immer wieder durch dieses Durchmischen neu gefördert wird.“ (C: #00:28:26-5#-#00:28:39-5#)

Interviewbeispiel Gruppenbildung ohne kulturelle Beachtung:

„So und äh einmal auch nach Neigung, ne? Und das versuche ich zu mischen. Und, ganz ehrlich, achte ich da nicht auf kulturelle Besonderheiten, oder Gepflogenheiten, weil, ich glaube auch, als Pflegekraft sollte man mit allen Menschen zusammenarbeiten können.“ (K: #00:12:47-2#)

Interviewbeispiel Gruppenmischung gegen Bildung von kulturellen Untergruppen:

„Weil vielleicht von der anderen Seite da sich etwas gebildet hat, (..) aus einer Nationalität heraus, was dann einfach in sich auch wieder eben die Gefahr mit sich bringt, dass sich was abschließt. So wie wir ähm (..) Prob, ein Problem haben, wenn wir uns abschließen, ja, gegenüber ganz bestimmten äußeren Einflüssen, so erleben wir das mitunter selber jetzt, was das jetzt für ein Problem ist, wenn wir in einige Stationen kommen und dann wird nur noch bosnisch gesprochen.“ (O: #00:11:38-3#)

9.2.5 Kompetenzfacette Aufmerksamkeit

Für das Kompetenzelement des kultursensiblen Unterrichts ist die kontinuierliche Aufmerksamkeit für Lernende aus anderen Kulturen als wesentlicher Aspekt zu erkennen, um deren Beiträge im Unterricht zu verstärken und die Motivation zu erhöhen, Beiträge einzubringen. Auf negative Reaktionen aus der Lerngruppe wird hierbei sofort reagiert.

Interviewbeispiel für sofortige Reaktion bei Störung der Beiträge:

I: „Und dann? Was machen Sie? Sagen Sie dann, Leute/

P: Genau, des mach ich dann manchmal, dass ich dann sag, stopp, ich kann jetzt nimmer zuhören, des is jetzt für alle interessant, dann hol ich sie schon wieder, aber das gelingt halt auch nich immer, also.

I: Aber es wäre wichtig, dann in dieser Situation gleich zu sagen, mhm.

P: Ja. Ich mein, das, äh, könnt ich mir vorstellen, des, äh, motiviert ja jetzt nich grade, beim nächsten Mal nochmal n Beitrag zu geben, ja.“ (P: #00:41:35-5#-#00:41:59-0#)

In den Aneignungssituationen werden entwickelte Lösungsstrategien und Arbeitsergebnisse, die auf einen anderen kulturellen Standpunkt oder andere kulturspezifische Vorgehensweise verweisen und damit evtl. nicht den durch die Pflegepädagog*innen antizipierten Lösungen entsprechen, als positiv und bereichernd bewertet.

Interviewbeispiel kulturspezifische Arbeitsergebnisse:

Z: „Ja. Also letztendlich auch (räuspern), ja, mit dem Fokus der Handlungsorientierung, also dass man am Ende eben äh (.) äh zu unterschiedlichen Wegen kommt. Also das Ergebnis ist/ äh ist/ äh, ist ja (.) ähm meistens vorgegeben oder klar, je nachdem, in welchem äh Unterrichtskontext das ist, ob das jetzt

Pflegeplanung ist oder Gewalt in der Pflege. Ähm, äh, dass man Situ/ bestimmte Situa/ äh bestimmte Ergebnisse hat, aber die Wege sind halt sehr // unterschiedlich dann auch, damit umzugehen, da auch äh die Kompetenzen äh unterschiedlich ausgeprägt sind, ne? Also ich kann nicht von jemanden erwarten, der nicht aus einem muslimischen Hintergrund kommt ähm, (.) so zu denken und so/ so zu handeln, sondern da eher das professionell zu sehen. Auf der anderen Seite derjenige, der diesen ähm, ich sage mal, muslimischen Kontext hat, kann auch mal ganz anders in diese Situation reingehen und wird vielleicht zu anderen Lösungswegen kommen, aber das Ergebnis ist eben gleich.“ (Z: #00:07:13-9#)

Interviewbeispiel kulturspezifische Arbeitsergebnisse:

„[...] Und so (.) hat jeder eine eigene Perspektive (..) und (...) jeder hat, hat aus seiner Perspektive recht. Also es geht gar nicht darum, ähm, dass man sagt: so, meins ist das Richtige, sondern es //

I: Mhm (bejahend). //

O: geht da um den (..) Diskurs, um den Dialog, um den Perspektivenwechsel.“ (O: #00:18:42-9#-#00:18:48-5#)

9.2.6 Kompetenzfacette Kontinuierliche Rückmeldungen der Lernenden

Für den kultursensiblen Unterricht ist die regelmäßige formale und inhaltliche Reflexion und Evaluation des Unterrichtes von großer Bedeutung. Diese dient hinsichtlich der kulturellen Heterogenität dem Wahrnehmungsabgleich zwischen Lehrenden und Lernenden, um kulturelle Missverständnisse oder Fragestellungen bearbeiten zu können.

Interviewbeispiel Rückmeldungen:

I: „Aber Sie beschreiben das ja sehr anschaulich, dass man sagt, ich habe was wahrgenommen.

J: Mhm (bejahend). Ja.

I: An meinen Unterricht.

J: Mhm (bejahend), mhm (bejahend).

I: Und dann fordere ich gleich ein und sage

J: Mhm (bejahend).

I: ja. Deckt sich meine Wahrnehmung

J: Richtig.

I: mit Ihrer?

J: Mhm (bejahend).“ (J: #00:30:50-7#-#00:31:02-4#)



Abbildung 17: Kompetenzfacetten Kultursensibler Unterricht (eigene Darstellung)

9.3 Kompetenzelement Individuelles kulturspezifisches Vorgehen

9.3.1 Kompetenzfacette Lebensweltbezug

Das zweite interkulturelle Kompetenzelement stellt das kulturspezifische pflegepädagogische Vorgehen unter dem Einbezug der individuellen kulturellen Lebenswelten dar. Hierbei zeichnet sich das individuelle Vorgehen in der kontinuierlichen Beachtung der individuellen kulturellen Bedürfnisse und Entwicklungen der Lernenden ab, indem beispielsweise unterschiedliche Signale, Verhaltensweisen oder Reaktionen der Lernenden erkannt und analysiert werden müssen, um professionelle pflegepädagogische Reaktionen zu ermöglichen. Dabei muss durch die Pflegepädagog*innen ein wertfreies und vorurteilsfreies agieren realisiert werden, um eine Orientierung an der Lebenswelt und den kulturbedingten Herausforderungen der Lernenden nachvollziehen zu können.

Im Kontext des individuellen Vorgehens erweist sich darüber hinaus die Empathiefähigkeit als notwendige Basis, um sich in die unterschiedlichen lebensweltlichen Perspektiven der Lernenden hineinversetzen zu können. Hierbei liegt die Empathie in der Sensibilität für die spezifischen kulturellen Aspekte der Lernenden. Um diese Aspekte in die pflegepädagogischen Analysen und Handlungen zu implementieren, müssen im Kontext des Lebensweltvollzugs, die

persönlichen kulturellen Ansichten der Pflegepädagog*innen zurückgenommen werden sowie eine Sensibilität hinsichtlich kultureller Gefühlslagen und Gefühlsausdrücke der Lernenden entwickelt werden, da diese aufgrund anderer kultureller Vorstellungen oder Verhaltensweisen nicht immer aktiv geäußert werden.

Interviewbeispiel Lebensweltbezug:

„Sondern mit dieser Flucht ist auch ganz viel Verlust verbunden, bis dahin, dass die Familien auseinandergerissen sind. Dass ein Stück weit Heimat ähm verlorengegangen ist. Also das braucht für diese Menschen, (..) die brauchen Mut und Vertrauen (...) und genauso (..) sollten wir ihnen begegnen. Also (..) auch mit diesem Mut etwas uns für etwas zu öffnen, was zunächst mal andersartig ist.“ (O: #01:12:48-0#)

Interviewbeispiel Zurücknahme der Pflegepädagog*innen:

Q: „Nein das ist einfach/ und das// ist einfach hier eine Regel. Aber ich muss eben mich ein Stück zurücknehmen und davon ausgehen, dass es vielleicht für mein Gegenüber nicht so/ ja also die/ diese Empathie dann auch mal irgendwie immer wieder anzuregen.“

I: // Mhm (bejahend).

Q: Oder// wie man/ das Hineindenken. Das/ das ist glaube ich das. Das ist wichtig für so Fortbildungsveranstaltungen.“ (Q: #00:41:23-5#-#00:41:28-9#)

9.3.2 Kompetenzfacette Bewusste Beziehungsgestaltung

Im Kontext des individuellen kulturspezifischen Vorgehens erhält die bewusste Beziehungsgestaltung den Charakter eines grundlegenden Prinzips. Diese verdeutlicht sich beispielsweise darin, dass bewusst auf die Unterrichtseinstiege geachtet wird und hierbei versucht wird, durch die Frage nach dem Befinden eine persönliche Ebene zu erzielen. Im persönlichen Kontakt wird unter dem Prinzip der Beziehungsgestaltung auch versucht, mehr über die kulturellen Hintergründe der Lernenden zu erfahren, indem Informationen zur genauen Herkunft der Lernenden recherchiert werden. Das Ziel der bewussten Beziehungsgestaltung unter der kulturellen Perspektive ist hierbei, das Vertrauen der Lernenden zu erlangen. Dabei versuchen die Pflegepädagog*innen möglichst schon am Ausbildungsbeginn, auf die bewusste Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden zu fokussieren, indem jede/jeder Lernend*e im Team der Pflegepädagog*innen ausführlich durch die Kursleitung vorgestellt wird, um ein Gesamtbild der/des Lernenden zu erhalten und diese schon am Beginn der Ausbildung intensiver in den Fokus der Wahrnehmung zu rücken.

Interviewbeispiel Beziehungsgestaltung am Unterrichtsbeginn:

X: „Ich glaube, am Unterrichtseinstieg.

I: Mhm (bejahend).

X: So, die erste Frage ist immer: ‚Wie geht es euch?‘

I: Mhm (bejahend). Also die hat eine andere Ebene als die inhaltliche?

X: Ja.

I: Die hei/ heißt nicht: "Wo waren wir beim letzten Mal? // Wo sind

X: Nein. //

I: wir stehengeblieben?" Sondern Sie sagen: "Wie geht es euch?" (X: #00:31:59-9#-#00:32:13-1#)

Interviewbeispiel Vorstellung der Lernenden im Team der Pflegepädagog*innen:

„Also wir machen des zu Beginn der Ausbildung machen wir mal nen Tag, wo die am Nachmittag kommen, gucken wir uns jeden Einzelnen nochmal an, die Bewerbungsunterlagen und stellen uns die gegenseitig nochmal im Team vor, an dem Vormittag direkt, und dann hat man schon a nochmal ein anderes, ne andere Vorstellung, also wir gucken nich nur, welche Schule hat er besucht, sondern wie is es familiär. Einfach son Gesamtbild.“ (P: #00:49:06-4#)

9.3.3 Kompetenzfacette Interkulturelle Aspekte der Gesprächsführung

Auch für den Bereich der Gesprächsführung durch die Pflegepädagog*innen können kulturspezifische Aspekte erkannt werden. Kontinuierlich muss hierbei im Gesprächsverlauf eine erhöhte Aufmerksamkeit für Äußerungen der Lernenden, die auf einen kulturellen Kontext verweisen, erfolgen. Ebenso muss den Lernenden kontinuierlich Verständnis für die kulturellen Sichtweisen signalisiert werden, um den Aufbau des Vertrauensverhältnisses in den unterschiedlichen Gesprächssituationen zu ermöglichen sowie Wertschätzung zu vermitteln. Die Beachtung der Kultur der Lernenden kann im Rahmen der Gesprächsführung gesteigert werden, indem die Pflegepädagog*innen unterschiedliches kulturelles Wissen sammeln und dieses als Grundlage für die unterschiedlichen Gespräche nutzen.

Der Vorteil der kultursensiblen Gespräche mit den Lernenden liegt darin, in einer ungestörten und vertrauensvollen Umgebung besser einen Zugang zu den Lernenden und deren kulturellen Lebenswelten zu erhalten als dieses in der Gesamtgruppe möglich wäre. Weiterführend wird die Durchführung der persönlichen Beratungsgespräche als vielversprechender Weg für den Beziehungsaufbau mit Lernenden aus anderen Kulturen beschrieben. Im Kontext dieser Gespräche werden vor dem Hintergrund des Bezugs zur kulturellen Lebenswelt beispielhaft die folgenden Schwerpunkte angesprochen:

- Kulturelle Lernbiografie,
- Bedeutung der Familie,
- Verhältnisse in der Heimat,
- Heimweh,
- Erlebnisse im anderen kulturellen System,
- Religiösen Ansichten,
- Sozialisation,
- Demokratiebewusstsein,
- Rollenbilder Mann/Frau,
- Pflegeverständnis.

Als Ergebnis der Gespräche wird ein gemeinsamer Abgleich der unterschiedlichen Wahrnehmungen beschrieben. Beispielsweise werden für beide Gesprächsparteien die Auswirkungen und die Bedeutung der Verwendung der Muttersprache nachvollziehbar. Aber auch der Entwicklung von Verhaltensstrategien für die Pflegepädagog*innen und die Lernenden stellen mögliche Gesprächsergebnisse dar, um gemeinsam die kulturellen Unterschiede in die Ausbildung aufzunehmen bzw. einen gelingenden Umgang damit zu finden. Ebenso können die kulturellen Ursachen für ein bestimmtes Verhalten von Lernenden, beispielsweise der Umgang mit Kritik, durch die Pflegepädagog*innen verstanden werden. Ein besonderer Zugewinn für das pflegepädagogische Handeln liegt in der Verdeutlichung und dem Aufmerksam werden auf die unterschiedlichen kulturellen Ressourcen der Lernenden, die in diesen Gesprächen für die Pflegepädagog*innen erkennbar werden können.

Wesentlich erscheint auf der formalen Seite, dass persönliche Gespräche mit Lernenden aus anderen Kulturen regelmäßig und geplant stattfinden, aber auch Signale für die Gesprächsbereitschaft durch die Pflegepädagog*innen erfolgen (offene Tür), um auch auf freiwilliger Basis Lernende aus anderen Kulturen unterstützen zu können. Gerade durch die Wiederholung der persönlichen Gespräche kann eine verbesserte Begleitung und Motivierung der Lernenden erreicht werden.

Generell werden Beratungsgespräche mit den Lernenden als wichtiger Faktor der pflegepädagogischen und professionellen Begleitung der Lernenden aus anderen Kulturen beschrieben. Diese Gespräche weisen einen ernsthaften und bedeutungsvollen Charakter aus Sicht der Pflegepädagog*innen auf, da diese stellenweise Unsicherheiten über die Situation der Lernenden empfinden, weil die kulturspezifischen Signale und Reaktionen der Lernenden nicht gedeutet werden können oder diese notwendigen Signale nicht erfolgen. Somit dient das persönliche Gespräch auch dazu, eine Grundlage für die pflegepädagogischen

Handlungsstrategien zu erhalten. Trotz der dargestellten Bedeutung der Beratungen und Gespräche unter dem kulturellen Fokus, fühlen sich die Pflegepädagog*innen in diesem Kompetenzbereich stellenweise überfordert und unzureichend qualifiziert.

Interviewbeispiel Beachtung der kulturellen Perspektive der Lernenden:

„Aber im/ im/ im Einzelgespräch, in der Lernberatung, ist es denke ich ein großes Thema. Immer wieder zu gucken, wo kommt jemand her, wie hat er gelernt?“ (Q: #00:05:53-2#)

Interviewbeispiel Signale der Gesprächsbereitschaft:

„Sondern auch die Tür, sagen wir mal, vom Büro sollte offenstehen für ein Gesprächsbereitschaftssignalisieren, so dass man auch mit den äh (.) möglichen Schwierigkeiten, die jetzt vielleicht hier in so einer Ausbildung auch auftreten, gerade durch die unterschiedlichen Herkünfte, (atmet geräuschvoll ein) äh dass man da äh immer ein offenes Ohr hat.“ (C: #00:50:09-1#)

Interviewbeispiel große Bedeutung der kulturellen Gespräche:

C: „Ja? Und das ist nicht so einfach mal äh hopplahopp

I: //Mhm (bejahend).

C: geklärt// in einem lockeren Gespräch, in dem wir uns beide zusammensetzen. Son/ das sind/ das sind ernsthafte Gespräche, es sind schwerwiegende Gespräche [...].“ (C: #00:46:13-8#-#00:46:38-9#)

Interviewbeispiel für Beziehungsaufbau in Gesprächen:

O: „(.) Wir hatten am Montag, (.) letzten Montag ein Bewerbungsgespräch eine (.), eine Frau aus (.) [Ort], /

I: Mhm (bejahend).

O: (..) und die ist in der, in der ähm Hauptstadt geboren worden, ähm, deren Namen ich jetzt schon wieder vergessen habe. Aber dieser Name heißt übersetzt ‚zweiter Tag nach Samstag‘.

I: Mhm (bejahend).

O: So heißt der, ist irgendwie aus dem [Ort] dort, zweiter Tag nach Samstag. So (..) ist die, ist der Name der Hauptstadt, weil, an dem zweiten Tag nach Samstag war immer an, in dieser Stadt, an diesem Ort ein großer Wochenmarkt.

I: Mhm (bejahend), und dessen Namen bekommen dadurch.

O: So. Und (.) als ich ihr das im Bewerbungsgespräch gesagt habe, dass ich das rausgefunden habe, (...) hätten Sie mal die Augen sehen sollen [...].“ (O: #00:39:15-8#-#00:40:19-0#)

Interviewbeispiel Wahrnehmungsabgleich:

Q: „Und so konnte ich mir das dann auch erklären. Wir haben dann darüber gesprochen. Und das fand ich dann auch interessant. Also das war so eine Situation, die ich noch ganz deutlich in Erinnerung habe, wo jetzt einfach die/ dies/ die/ die/ die Verhaltensweise jetzt ähm im Umgang mit Kritik

I: Ganz anders// war.

Q: *Ganz// anders war. Und da habe ich auch draus gelernt [...].*“ (Q: #00:21:03-2#-#00:21:10-3#)

Interviewbeispiel für unzureichende Beratungskompetenz:

„Ja, Verhaltensweisen, äh (atmet geräuschvoll ein) war da wirklich schon äh Thema, also dass äh ich äh noch intensive Gespräche führen musste und auch da gemerkt habe, dass ich selber an meine äh Grenzen komme, weil ich äh zum einen nicht in der Beratung irgendwo weitergebildet bin, ja?“ (C: #00:44:51-9#)

Interviewbeispiel für unzureichende Beratungskompetenz:

„Oder man hat auch immer wieder hier Beratungssituationen, ja, wo ich auch merke, oh, ich brauche ein Handwerkszeug. Ich mache auch jetzt eine Ausbildung zur systemischen Beratung, weil ich einfach merke, ähm, es ist so eine explosive Mischung zum Teil und da trägt jeder wirklich ein unglaubliches Päckchen.“ (D: #00:24:41-6#)



Abbildung 18: Kompetenzfacetten Individuelles kulturspezifisches Vorgehen (eigene Darstellung)

9.4 Kompetenzelement Kulturelle Transferfähigkeit

9.4.1 Kompetenzfacette Kulturelle Vermittlungsleistungen

Das Kompetenzelement der kulturellen Transferfähigkeit der Pflegepädagog*innen bezeichnet die Fähigkeit, zwischen den unterschiedlichen Kulturen zu vermitteln bzw. Brücken zu bauen, um ein gegenseitiges Verständnis der Lernenden und der Pflegepädagog*innen zu erreichen. Der kulturelle Transfer umfasst dabei die Vermittlung zwischen den unterschiedlichen kulturellen Ansichten über das Unterrichtsverhalten, aber auch am Lernort Praxis hinsichtlich des Pflegeverständnisses und einer kulturspezifischen „Arbeitskultur“. Dabei ist die Zielstellung der pflegepädagogischen Transferleistungen, eine verbesserte Integration von Lernenden aus anderen Kulturkreisen. Die kulturelle Transferfähigkeit erhält in den spezifischen Beratungssituationen besondere Relevanz, da diese den Pflegepädagog*innen ermöglicht, die Lebenswelten der Lernenden zu verstehen und die Beratungssituationen auf den individuellen kulturellen Ansichten und Standpunkten zu aufzubauen.

Interviewbeispiel Beratung:

„Genau, eine Beratung durchführen, (atmet geräuschvoll ein) äh indem ich dann darauf eingehe und äh das in den Vergleich setze mit etwas anderem, um hier äh eine Zusammenführung zu bringen, um ein Problem zu lösen, ja? (Atmet geräuschvoll ein) Ähm also ich sehe da eine/ eine fachliche Komponente, die da sein muss, äh auf das/ auf den kulturellen Aspekt bezogen, aber es muss auch eine methodische äh Kompetenz da sein, die dann wiederum gerade bei/ bei Lernberatungen und Beratungssituationen eben (atmet geräuschvoll ein) auch hier vorhanden ist, um beispielsweise eine systemische Beratung oder eben eine Lernberatung durchzuführen, (atmet geräuschvoll ein) um hier äh Hindernisse zu überwinden gemeinsam. Also das ist sicherlich auch äh der methodische Aspekt.“ (C: #01:17:01-3#)

9.4.2 Kompetenzfacette Umfassende Berufsbilddarstellung im Assessment

Im Kontext des Bewerbendenassessments wird versucht, die Bewerbenden vor falschen Entscheidungen hinsichtlich der Berufswahl zu bewahren. Hierbei werden die pflegerischen Arbeitsbereiche und das deutsche Pflegeverständnis dargestellt, um eventuelle kulturspezifische Hürden im Verlauf der Ausbildung vorwegzunehmen. Konkret wird dabei beispielsweise die Pflege des anderen Geschlechts angesprochen oder darauf verwiesen, dass auch im Unterricht Berührungen stattfinden, aber auch für diese Situationen Schutzräume geschaffen werden. Die Pflegepädagog*innen achten in diesen Bewerbungssituationen besonders darauf, auf die notwendige Bereitschaft zur Teilnahme an Übungen während der unterschiedlichen An eignungssituationen hinzuweisen. Wird im Bewerbungsgespräch eine Flexibilität der

kulturellen bzw. religiösen Ansichten deutlich, begünstigt dies die tatsächliche Teilnahme an der Ausbildung. Den Bewerbenden aus anderen Kulturen wird empfohlen, ein Berufspraktikum zu absolvieren, um festzustellen, ob die pflegerischen Anforderungen mit den kulturellen bzw. religiösen Vorstellungen vereinbar sind.

Interviewbeispiel umfassende Berufsbilddarstellung:

W: „Also es gibt schon Einzelfälle. Und dann in so einem Kontext thematisieren wir das auch im Vorstellungsgespräch. Wenn wir merken: Es könnte schwierig werden, oder da, ähm, signalisiert jemand sehr Zurückhaltung oder / oder deutet irgendwas an, und dann sagen wir schon, ähm, es ist ja ein besonderer Beruf, der sehr / sehr menschnah ist und der besondere Distanz und Nähe hat. Und da weisen wir schon darauf hin, ob es nicht, ähm, eigene Regeln gibt, die dann kollidieren würden mit dem, was / was quasi bei der Arbeit erwartet wird.“ (W: #00:09:14-1#)

Interviewbeispiel umfassende Berufsbilddarstellung:

Q: „Das machen wir bei/ manchmal machen wir das, wenn jemand mit einem muslimischen Hintergrund sich bewirbt und ich weiß das dann. So das Thema Körperpflege.“

I: // Ja.

Q: Und kleiden// und praktische Übung. Dass man das dann, wenn wir einen Rundgang durchs Haus machen, dass wir das dann thematisieren.“ (Q: #00:51:11-9#-#00:51:17-7#)

9.4.3 Kompetenzfacette Transferleistungen am Lernort Praxis

Die Transferkompetenz der Pflegepädagog*innen verdeutlicht sich auch am Lernort Praxis. Hierbei werden kulturspezifische Erlebnisse, die eine Belastung für die Lernenden darstellen können, zeitnah und intensiv reflektiert, um ein Verständnis für die unterschiedlichen Situationen für die Lernenden zu ermöglichen. Auch hierbei wird zwischen möglichen kulturellen Unterschieden im Team der Pflegenden oder der Klienten durch die Pflegepädagog*innen vermittelt.

Wenn aufgrund der kulturellen Hintergründe der Lernenden bestimmte praktische Einsatzorte bzw. Tätigkeiten ausgeschlossen werden, besteht die Transferkompetenz in der Suche nach Alternativen, die durch die kulturellen Hintergründe der Lernenden kein Hindernis darstellen, um die Ausbildung erfolgreich durchzuführen. Weiterführend wird am Lernort Praxis durch die Pflegepädagog*innen versucht, die Lebenswelt der Lernenden darzulegen und Verständnis für die praktischen Einrichtungen zu erzielen, wenn Konflikte aufgrund der Kultur der Lernenden entstehen. Beispielsweise werden hierbei gemeinsame Lösungswege für die Religionsausübung während der Arbeitszeit gesucht.

Interviewbeispiel kulturelle Transferleistungen Praxis:

„Also weil es gibt so viele Bereiche in der Pflege, wo man tätig sein kann. Hier/ Jetzt muss er halt, weils zur Ausbildung gehört, von Gesetz her, aber da kann man dann, muss er dann gucken, aber ich würde

jetzt nicht sagen, dass das ein Grund wäre, ihn nicht //auszubilden.“ (P: #00:07:48-3#)

Interviewbeispiel für kulturelle Transferleistungen Religionsausübung:

G: „Sie können nicht Ihre Gebete, weiß ich nicht, fünfmal in der Schicht im Frühdienst machen, dann können Sie nicht mehr arbeiten.“ Und gleichzeitig aber auch ähm sie zu schützen, ne,

I: Mhm (verstehend).

G: oder ihr

I: Mhm (verstehend).

G: den/ dem, dem Team deutlich zu machen, was sie für'n Hintergrund hat, und was eben aggressives, lautes Auftreten von/ auch von Frauen mit, mit ihr ausmacht so.

I: Mhm (verstehend), also so hineinzugehen in die Lebenswelt, ist, glaube ich, mal bei diesem Beispiel,

G: Ja.

I: zu sagen: ‚Das ist Ihre Lebenswelt, Ihre Veränderung, und das ist die pflegerische Lebenswelt.

G: Ja.

I: Es geht, es geht nicht. ‘ Und dann auch Verständnis zu erzeugen in alle Richtungen.“ (G: #00:30:49-0#-#00:31:17-0#)

9.4.4 Kompetenzfacette Konfliktlösungen

Interkulturelle Transferleistungen treten auch in kulturbedingten Konflikten in den Vordergrund, die als kontinuierliche pflegepädagogische Herausforderung beschrieben werden, aber auch das Potential der Weiterentwicklung aller Beteiligten aufweisen. Hierbei versuchen die Pflegepädagog*innen gemeinsam mit den Lernenden, Wege der Konfliktlösung zu finden. In interkulturellen Konflikten erfolgt durch die Pflegepädagog*innen eine intensive Konfliktanalyse aller kulturspezifischen Aspekte, um eine nachhaltige Konfliktlösung zu erzielen. Nach der Analyse der Konfliktsituationen werden unterschiedliche Varianten für Konfliktgespräche realisiert. Hierbei werden Einzelgespräche aber auch Gespräche mit der gesamten Klasse, bei Bedarf auch mit zwei Pflegepädagog*innen, durchgeführt. Je nach Konfliktart werden Konfliktlösungsgespräche durch die Pflegepädagog*innen auch am Lernort Praxis geführt. Auch der Einbezug von externen Fachpersonen zur Konfliktlösung wird bei Bedarf realisiert. In diesem Kontext wird die kontinuierliche Beachtung des Prinzips der kulturellen Wertschätzung als „Konfliktprophylaxe“ beschrieben.

Interviewbeispiel Konfliktvermeidung durch Wertschätzung:

F: „Und ich denke, in erster Linie, äh, geht es darum, also es geht immer um Wertschätzung. Und, äh, wenn, wenn Schüler merken, ich werde hier, ähm, ernst genommen, mit all dem, was ich, ähm, mitbringe und ich werde, ähm, wertgeschätzt, dann, ähm, dann haben sie auch gar nicht so das

I: Ein Problem.

F: das Gefühl, ja, dann entstehen die Probleme mitunter auch gar nicht.“ (F: #00:30:15-6#-#00:30:40-0#)

Interviewbeispiel kultursensible Konfliktanalyse:

F: „Also diese, ähm, ähm, sagen wir mal, wenn jemand beispielsweise in der Klasse so zum Außenseiter mutiert, äh, dann, dann wird auch immer wieder gespiegelt, also, ähm, wir, ähm/ Also es ist nicht so, dass wir mit dir nicht zurecht kommen, äh, weil du ne andere Hautfarbe hast oder weil du aus einer anderen Kultur kommst, sondern weil uns dein Verhalten nicht gefällt. Weil //du dich uns gegen//

I: //(Also es wird klar?)

F: gegenüber nicht gut verhältst[...].“ (F: #00:26:30-7#-#00:27:04-8#)

Interviewbeispiel Konfliktanalyse durch kulturellen Lebensweltnachvollzug:

„Also zum Beispiel, kurdisches Mädels lasse ich ganz viel erstmal erzählen was, wie sieht denn der familiäre Hintergrund aus, wie wichtig ist die Religion, wie streng sind die Eltern, was sind ihre Ziele, wie wichtig ist die Religion für sie. Dass ich mir erstmal erzählen lasse und dass wir dann erstmal auf das Problem eingehen.“ (D: #00:25:23-8#)

Interviewbeispiel Konfliktlösung am Lernort Praxis:

„Ja, ich trenne mich ja dann von den Auszubildenden, ne. Also ich habe Gott sei Dank noch nie erlebt, dass, ähm, doch einmal, das ist noch gar nicht so lange her, rief mich eine Praxisanleiterin im Krankenhaus an und sagte ‚[Person], deinen Praktikanten kannst du dir jetzt gerne abholen, ich möchte ihn nicht mehr.‘ Ich sage ‚Soll ich vorbeikommen? Wollen wir telefonieren? Wollen wir es gleich lösen?‘. ‚Nein, komme mal her.‘ Das sind dann immer so Momente, wo man dann alles stehen und liegen lässt, wo man sich denkt, Hilfe, was ist passiert.

Wenn die Praxis signalisiert, dass der Lernende nicht tragbar ist, wird sofort reagiert und das Gespräch in der Praxis gesucht.“ (E: #00:41:27-5#)

Interviewbeispiel Konfliktlösung im Lehrendentandem:

„Und da ist unsere Strategie mittlerweile, niemals alleine da reinzugehen. Also jetzt, als der ganze Freitag da neulich, daraufhin waren wir zu zweit. Ich habe immer mit protokolliert oder manchmal bringe ich einen Impuls, manchmal der Herr [Person]. Also, äh, dass wir möglichst zu zweit sind, wenn wir in die ganze Klasse gehen.“ (D: #00:30:51-7#)



Abb. 9.4 Kompetenzfacetten Kulturelle Transferfähigkeit (eigene Darstellung)

9.5 Kompetenzelement Diversitynutzung

9.5.1 Kompetenzfacette Mehrperspektivistische Diversitynutzung

Das Kompetenzelement der pflegepädagogischen Diversitynutzung wird als die Nutzung der vielseitigen kulturellen Potentiale der Lernenden beschrieben. Hierbei wird versucht, diese Potentiale in den Unterricht, aber auch in die Entwicklung der Lernenden und Lehrenden einfließen zu lassen. Die Zielstellungen der Diversitynutzung kann in einem gesteigerten Verständnis der Lernenden untereinander bestehen, welches in den unterschiedlichen kulturbezogenen Diskussionen der Lernenden durch die Pflegepädagog*innen beobachtet wird. Ebenso wird die Ansicht vertreten, dass durch die Diversitynutzung der Klassenverbund verstärkt als gemeinsame Einheit nach außen wahrgenommen wird.

Für den kulturellen Austausch ist es wichtig, dass durch die Pflegepädagog*innen kulturelle Pauschalisierungen vermieden werden und kontinuierlich eine Reflexion über kulturelle Bilder, Rollenzuweisungen (Lehrende/Lehrende, Mann/Frau) gemeinsam mit den Lernenden erfolgt, um den kulturellen Perspektivwechsel aktiv anzuregen.

Die pflegepädagogischen Impulse für einen kulturellen Austausch erfolgen in unterschiedlichen Varianten. Dies geschieht themenbezogen z. B. über das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden, oder durch kulturelle Berichte (z. B. Fasten) in der Gruppe der Lernenden. Ebenso werden gemeinsame kulturspezifische Mahlzeiten genutzt, um einen Austausch

anzuregen. Vor allem wird der Unterricht in Seminarform genutzt, um einen kulturellen Austausch zu intensivieren, da hierbei durch den längeren Zeitraum intensiver Diskussionen und Betrachtungen kultureller Standpunkte ausgetauscht werden können. Spezifisch werden kulturelle Berichte auch durch Referate und Vorträge durch die Lernenden als Arbeitsaufträge durch die Pflegepädagog*innen bewusst angestoßen. Auch bei der Vorstellung der Lernenden am Ausbildungsbeginn werden beispielsweise durch Steckbriefe oder die Vorstellungen der eigenen Herkunft kulturelle Berichte initiiert. Somit entsteht schon am Ausbildungsbeginn ein gegenseitiges Verständnis für mögliche andere Ansichten oder Verhaltensweisen der Lernenden untereinander. Die bewusste Auseinandersetzung mit divergenten kulturellen Sichtweisen und Standpunkten erfolgt auch über Provokationen durch die Pflegepädagog*innen innerhalb des methodischen Vorgehen, indem persönliche Beispiele oder persönliche Berichte der Lehrenden erfolgen, an denen eine Auseinandersetzungen mit kulturellen Aspekten erfolgt. Im methodischen Vorgehen wird der kulturelle Austausch auch durch eine offene Gestaltung der Unterrichtseinstiege verdeutlicht, in denen Erfahrungen oder Meinungen der Lernenden in den Vordergrund gestellt werden. Stellenweise werden die Lernenden auch gezielt zu kulturellen Standpunkten angesprochen, jedoch nur, wenn die Arbeitsatmosphäre innerhalb der Lernenden durch ein angemessenes Vertrauensverhältnis geprägt ist.

Interviewbeispiel kultureller Austausch:

„Ja und die sprechen noch mit Akzent, sodass die Schüler dann überhaupt mal anfangen zu überlegen: Äh, Kultur, was ist das? Ist das Staatsangehörigkeit, Sprache?“ (AA: #00:07:21-9#)

Interviewbeispiel Persönlichkeitsentwicklung:

C: „Sondern dass wir auf jeden Fall auch einen Auftrag haben, äh, der, äh, Persönlichkeitsbildung, wie Sie vorher auch schon gesagt haben und da sehe ich äh einen ganz wichtigen Punkt drin, eben hier auch eben gerade mit der interkulturellen Kompetenz einen Kurs von 20 Leuten eben zu entwickeln, irgendwo zu versuchen, jeden individuell weiterzubringen, aber im Rahmen so einer kunterbunten Gesellschaft, sage ich mal, so zu entwickeln, dass eine (.) Sichtweise, eine positive Sichtweise, eine Akzeptanz der Menschen untereinander entsteht, ohne Vorurteil auf irgendwelche

I: //Mhm (bejahend).

C: Herkünfte, // Kulturen, Religionen, sondern dass man äh eine, ich tue mich schwer, das zu formulieren,

I: Mhm (bejahend).

C: äh eine, äh (.) ja, vorurteilsfreie Gesellschaft irgendwie

I: Mhm (bejahend).

C: erreicht.“ (C: #01:25:42-5#-#01:26:32-0#)

Interviewbeispiel Diversitynutzung in den Aneignungsprozessen:

„Also ich finde es einfach immer spannend zu fragen im Unterricht. Okay und welche Perspektiven äh gibt es jetzt noch aus einer anderen Kultur heraus.“ (Q: #00:09:57-7#)

Interviewbeispiel für verbessertes Zusammengehörigkeitsgefühl durch kulturellen Austausch:

„Ähm, ich habe aber auch eine Klasse, die ist dadurch noch gewachsen, also die sind wirklich zusammengewachsen.“ (E: #00:09:17-3#)

9.5.2 Kompetenzfacette Wertschätzung

Im Kontext der Diversitynutzung stellt das Prinzip der Wertschätzung eine grundlegende Orientierung dar. Wertschätzung äußert sich darin, die Äußerungen ernst zu nehmen und die Lernenden bei den individuellen kulturellen Standpunkten und Ansichten „abzuholen“, ohne zu urteilen. Wertschätzung wird darüber hinaus auch durch die namentliche Ansprache der Lernenden verfolgt, auch wenn deren Namen eine Herausforderung für die Pflegepädagog*innen darstellen.

Interviewbeispiel Wertschätzung durch persönliche Ansprache:

„Die sind teilweise gar nicht so einfach und äh/ Genau und äh bis zuletzt (lachend) habe ich da tatsächlich Schwierigkeiten. Ähm aber das wird von denen auch honoriert, wenn man es versucht, ja.“ (K: #00:40:09-5#)

Wertschätzung wird durch die Pflegepädagog*innen auch verdeutlicht, indem kontinuierlich versucht wird, die Lebenswelt und kulturelle Ansichten der Lernenden nachzuvollziehen sowie für den persönlichen Lebensweg der Lernenden Wertschätzung und Anerkennung zu signalisieren.

Interviewbeispiel Wertschätzung für den persönlichen Lebensweg:

„Also ich stelle mich zum Beispiel auch immer vor. Ähm äh (.) das ist immer der erste Unterricht eigentlich (lachend). Dass ich äh erzähle woher ich komme. Und ich komme jetzt nicht so weit her. Ich/ ich bin/ ich bin in [Ort] aufgewachsen ja? Ich bin noch nicht so weit gekommen. Ich bin einmal durch den Talkessel eigentlich hier hoch (lachend). So und dann versuche ich einfach immer so auch das/ das so ein bisschen einfließen zu lassen. Das ist meine so/ das sind meine Erfahrungen.“ (Q: #00:57:48-2#)

9.5.3 Kompetenzfacette Stärkung des Selbstbewusstseins

In einem engen Kontext mit der Diversitynutzung der Lernenden steht die Stärkung des Selbstbewusstseins der Lernenden. Hierbei wird durch die Pflegepädagog*innen versucht, im Kontext der individuellen Kulturberichte kontinuierlich durch bestärkende, anerkennende und interesseverdeutlichende Rückmeldungen, bei denen die Unterschiedlichkeit als Bereicherung besonders hervorgehoben und wertgeschätzt wird, das Selbstbewusstsein zu stärken. Als

Ergebnis dieser Handlungsstrategie beschreiben die Pflegepädagog*innen eine Zunahme der Beiträge der Lernenden aus anderen Kulturen bzw. mit Sprachbarrieren oder eine selbstbewusstere Darstellung der Rolle als Frau gegenüber den Männern.

Interviewbeispiel Selbstbewusstseinsstärkung:

„Und dann, ähm, gab es mal so eine, ja, so eine knifflige Situation in einem Unterricht, wo, ähm, gesagt wurde: ‚Na ja, Brasilianisch gibt es ja gar nicht, das ist ja Portugiesisch.‘ Da habe ich gesagt: ‚Hm. Hm. Hm. Ich sage, das würde ich mal so nicht sagen, ne?‘ Und habe dann eben, äh, Bilder noch auf meinem Rechner gehabt von diesem Duschkopf. Also einmal von vorne und dann von der Seite, wo man eben Elektrokabel und Wasserleitung / Und dann eben das Schild. Ich sage: ‚Herr Sowieso, jetzt tun Sie mir mal bitte den Gefallen, weil ich es so gerne gehört habe in Brasilien, lesen Sie es einmal in der Landessprache vor und übersetzen uns das dann sinngemäß.‘ Und er hat es dann vorgelesen, musste dabei schon lachen. Und hat es dann für alle übersetzt. Und dann war er der Burner. Er kam nach dem Unterricht zu mir hier ins Büro. Und hat sich bedankt.“ (BB: #00:18:23-4#)



Abbildung 19: Kompetenzfacetten Diversitynutzung (eigene Darstellung)

9.6 Kompetenzelement Professionelle Identität

9.6.1 Kompetenzfacette Offenheit

Als Element einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz wird eine professionelle Identität erkennbar, die sich in einer positiven Grundhaltung gegenüber Lernenden aus anderen Kulturen zeigt. Die positive Grundhaltung ist hierbei von einer ressourcenorientierten und

systemischen Sichtweise geprägt, die das Potential der Lernenden aus anderen Kulturen kontinuierlich perspektiviert und zu nutzen versucht.

In dieser Sichtweise ermöglicht das Prinzip der Offenheit, immer wieder neue Aspekte in das eigene pflegepädagogische Handeln einzubeziehen. Offenheit verbessert die pädagogische Diagnosefähigkeit und steht im Zusammenhang mit einem breiten Verständnis und Erkenntnis der Diversitätsnutzung. Offenheit ermöglicht ein flexibles Reagieren, indem auch die Kulturbilder der Pflegepädagog*innen kontinuierlich überprüft und ggf. modifiziert werden. Somit kann durch die Beachtung des Prinzips der Offenheit Ausgrenzung und Intoleranz durch pflegepädagogische Handlungen verhindert werden. Offenheit wird verstanden als aktive Zuwendung zu etwas Neuem. Dadurch wird es ermöglicht, in eine kulturelle Interaktion zu treten, in der eine Auseinandersetzung mit den neuen kulturellen Aspekten stattfindet. Offenheit ermöglicht in dieser Hinsicht, die Wertschätzung und Vorurteilsfreiheit für die kulturellen Besonderheiten. Für die Persönlichkeitsbildung der Pflegepädagog*innen wird die Aneignung des Prinzips der Offenheit als kontinuierlicher Lernprozess während der pflegepädagogischen Tätigkeit beschrieben und bedarf einer kontinuierlichen Reflexion, um sich nicht durch die eigenen Erfahrungen neuen Impulsen zu verschließen. Das Kompetenzelement Offenheit wird auch als Flexibilität bzw. Beweglichkeit in Aneignungsprozessen beschrieben, um beispielsweise flexibel durch die Beiträge der Lernenden das Unterrichtsgeschehen zu steuern und damit die kulturellen Beiträge der Lernenden wertzuschätzen. Flexibilität bzw. Offenheit bezieht sich aber auch auf den methodischen Aspekt des Unterrichts, indem aufgrund der kulturellen oder religiösen Besonderheiten alternative Methoden gefunden werden müssen.

Offenheit wird als wesentlich für die interkulturelle Kompetenz erachtet, da durch die kulturelle Offenheit der Pflegepädagog*innen auch eine kulturelle Offenheit der Lernenden angebahnt werden kann, indem Kultur und kulturelle Besonderheiten aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachtet und diskutiert werden. Hierbei kann die Kompetenzfacette der Offenheit auf der Seite der Pflegepädagog*innen auch als Zulassen und Aushalten von unterschiedlichen kulturellen Standpunkten (Rollenverständnisse Lehrende/Lernende) und anderen Lebensentwürfe i. S. einer Ambiguitätstoleranz erkannt werden.

Interviewbeispiel Offenheit der kulturellen Ansichten:

AA: „Ähm, (.) also es braucht eine Aufgeschlossenheit und Neugier. Ja und wer, wer sagt: ‚Ach, ich habe da Angst vor und äh, ach, ich bin lieber mit den Deutschen nur zusammen‘, äh, der wird ja auch wenig lernen können.“

I: Mhm (zustimmend).

AA: Über äh Kulturverschiedenheit.“ (AA: #00:45:18-5#-#00:45:21-5#)

Interviewbeispiel Offenheit als kontinuierlicher pädagogischer Lernprozess:

Z: „Ähm, ich hatte jetzt eine Schülerin, die mhm (nachdenklich) hat äh zwischen dem FSJ und ähm der Ausbildung sich dafür entschieden, Kopftuch zu tragen.“

I: Mhm (zustimmend).

Z: Sie war total damit beschäftigt ähm, weil sie dann/ ihre Eltern wollten das nicht, aber sie wollte das und das war so ihr/ ihr Thema.

I: Mhm (zustimmend).

Z: Ja? Und ich sage mal, das lernt man oder habe ich tatsächlich erst äh im, im/ äh im Lehrersein gelernt, mit so Situationen auch umzugehen.“ (Z: #00:35:07-0#-#00:35:25-0#)

Interviewbeispiel Flexibilität in den Aneignungsprozessen:

M: „Und dann vielleicht auch mal, wenn dann son Beitrag kommt, dann auch von seim Plan abzuweichen, sagen, das war jetzt son guter Beitrag, den nehmen wir mit auf und dann gucken wer, was wir draus

I: Mhm (bejahend).

M: machen können.

I: Also daran merk ich auch Ihre Flexibilität und Offenheit, Sie verändern dann den (.) Unterrichtsverlauf.

M: Ja. Genau. Das natürlich für mich, weil ich einfach noch so neu im Geschäft bin, immer ne große Herausforderung.

I: Mhm (bejahend).

M: Aber ich möchte das eigentlich trotzdem machen.“ (M: #00:45:06-2#-#00:45:19-8#)

Interviewbeispiel methodische Flexibilität:

„Wir üben dann an Apfelsinen, also, es gibt ja diese, ähm, Modelle auch, wo ich diesen Unterbauchteil oder so habe. Das nutze ich dann eher.“ (E: #00:26:27-8#)

Interviewbeispiel Ambiguitätstoleranz:

R: „Aber ich glaube, alleine dass man im Austausch ist, und er fragt einfach auch immer. Er ist sehr wissbegierig

I: Mhm (verneinend).

R: und die Lebenswelt bleibt erst mal so bestehen.“ (R: #00:04:48-5#-#00:05:03-0#)

Interviewbeispiel Ambiguitätstoleranz:

R: „[...] als die Antworten. // Und wenn / Ich habe das wahrgenommen und / Wenn ihr das aber aushalten könnt, dann kommen wir wieder zur Ambiguitätstoleranz. (lacht) Vielleicht, ja? Dann ist das auch schon ein Riesenschritt.

I: Mhm (bejahend). Ist das auch eine pfledepädagogische Kompetenz zu sagen: ‚Ich kann es aushalten, Ambiguitätstoleranz?‘

R: Ja, wäre es auf jeden Fall. Das fällt wahrscheinlich auch schwer, oder aber auch vielleicht die Ehrlichkeit zu sagen: "Ich habe sie auch nicht immer." (R: #00:50:42-3#-#00:50:55-3#)

9.6.2 Kompetenzfacette Authentizität

Einen weiteren Bestandteil des Kompetenzelementes der professionellen Identität stellt die Authentizität dar, die sich beispielsweise darin äußert, dass eigene Fehler, schlechter Unterricht oder Fehlverhalten durch die Pflegepädagog*innen transparent gemacht werden. Besonders in kulturellen Konfliktsituationen, in denen andere Sichtweisen nicht einbezogen wurden oder das ungleiche pädagogische Machtverhältnis ausgenutzt wurde, wird Authentizität i. S. einer Zugabe von Fehlverhalten verdeutlicht. Aber auch die transparente Darstellung der eigenen Emotionen und eigenen Grenzen der Pflegepädagog*innen bei den Versuchen, sich die andere Lebenswelt vorzustellen, werden mit Authentizität im Kontext der professionellen Identität gleichgesetzt. Die Zielstellung und das Ergebnis der pflegepädagogischen Authentizität stellt die Verdeutlichung der Wertschätzung und ein gefestigtes Vertrauensverhältnis dar. Im Kontext der professionellen Identität kann Authentizität in einer Verbindung mit dem Aspekt der inneren Haltung und Selbstsicherheit gesetzt werden. Hierbei wird die innere Haltung der Pflegepädagog*innen mit einer fundierten Weltanschauung gleichgesetzt, die es den Lernenden ermöglicht, im Diskurs um unterschiedliche kulturelle Aspekte eine erste Sicherheit und Orientierung durch die transparente Verdeutlichung der Haltungen und Ansichten der Pflegepädagog*innen zu erhalten, um in einen möglichen kulturellen Veränderungsprozess einzutreten.

Interviewbeispiel Darstellung der eigenen, pädagogischen Ansichten:

R: „Also weil eine / Also rassistisch war jetzt übertrieben. Das kann man vielleicht auch rausschneiden. (lacht) Das ist vielleicht missverständlich. Aber wenn beispielsweise, kurz überlegen, eine Auszubildende hat gesagt, ähm, (.) ihr ist es schmerzlich, so: ‚Warum braucht man so für alles Begrifflichkeiten? Das ist doch selbstverständlich, dass man unvoreingenommen den Menschen gegenübertritt, egal aus welcher Kultur sie kommen, und so.‘ Und andere haben dann gesagt: ‚Nicht, weil sie das nicht sind, aber sie haben gesagt es fällt mir schwer, und das ist einfach so. Und manchmal, wenn / wenn jemand vielleicht irgendwie so und so aussieht oder das und das ist, dann fällt es mir schwer.‘ Und waren sehr offen.

I: Mhm (bejahend).

R: Und dann

I: Ja.

R: dass man das / solche Dinge auch zulässt und auch selber sagt: "Ich hatte vielleicht auch einfach Erfahrungen, die, ähm,

I: Nicht so positiv waren?

R: *da war das nicht so, aber ich bin da erst hingekommen.*“ (R: #00:48:04-0#-#00:48:14-3#)

Interviewbeispiel Professionelle Distanz/Nähe:

O: *„Ja? Weil, bei uns stehen nicht nur die Türen, sondern auch die Herzen ziemlich weit offen,“*

I: *Mhm (bejahend).*

O: *(..) da, und da muss man manchmal auch sagen, so, und jetzt geht es nicht, // jetzt/*

I: *Mhm (bejahend), //, dass man auch eine professionelle Distanz hat, // sozusagen.*

O: *So, // es gibt nicht, es gibt nicht nur eine professionelle Nähe, sondern im, sondern auch eine professionelle//*

I: *Ja//*

O: *Distanz.*

I: *Das braucht es auch.*

O: *Und die braucht es auch. Und, und das ist eine.*

I: *Mhm (bejahend).“* (O: #01:09:49-9#-#01:10:08-1#)

Interviewbeispiel innere Haltung:

„Ich bin sogar der Überzeugung, das wäre vielleicht ein schönes (..) Schlusswort, dass man nur, wenn man diese Indi, Identität und diese Kraft und diese Haltung in sich entwickelt hat, hat man dann auch die Offenheit und das Vertrauen und den Mut quasi, (...) sich dem ganz anderen zuzuwenden.“ (O: #01:15:33-0#)

9.6.3 Kompetenzfacette Gleichheit

Die Verwirklichung des Prinzips der Gleichheit der Lernenden und Lehrenden auch i. S. der Gerechtigkeit, stellt eine weitere Facette der professionellen Identität dar. Hierbei wird in den Handlungen der Pflegepädagog*innen beispielsweise ein Feedback in unterschiedlichen Varianten eingefordert. Dieses umfasst die inhaltliche Perspektive – den Unterricht – aber auch die Lehrperson. Das Gleichheitsprinzip wird auch erkenntlich, indem das andere Aussehen der Lernenden (Hautfarbe) nicht thematisiert wird oder bewusst Vorurteile, die durch Medien erzeugt werden, in den Unterricht einfließen und anhand von Daten neutralisiert werden. Um die Prämisse Gleichheit unter den Pflegepädagog*innen und den Lernenden zu erzielen, wird auch die bewusste gegenseitige Ansprache mit „Du“ beschrieben, so dass bewusst das Machtgefälle reduziert und Vertrauen generiert werden.

Das Prinzip der Gleichheit wird durch die Pflegepädagog*innen auch in die Gruppe der Lernenden gespiegelt, indem durch die Erzeugung eines Bewusstseins der gemeinsamen

Ausbildungsverantwortung auch die Gleichbehandlung der Lernenden untereinander angestrebt wird. Bei der Gleichbehandlung achten die Pflegepädagog*innen auch auf die Gleichbehandlung der Geschlechter, welche beispielsweise Ausdruck darin findet, dass beiden Geschlechtern die Hand zur Begrüßung gegeben wird oder bewusst das Rollenbild der Frauen angesprochen wird.

Hinsichtlich des Prinzips der Gleichheit der Lernenden erscheint die Verwendung von Regeln besonders relevant. Hierbei werden Regeln gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet und eine größtmögliche Transparenz hergestellt, um den Nachvollzug des Sinns der Regeln durch die Lernenden zu ermöglichen. Die Einhaltung der Regeln wird durch die Pflegepädagog*innen als wichtig erachtet, da diese das Prinzip der Gerechtigkeit für alle Beteiligten verdeutlichen. Unter dem Aspekt der kulturellen Heterogenität werden hierbei auch Regeln dargestellt, die einen Umgang mit Nähe und Distanz für die Aneignungssituationen und für die Handlungen zwischen Lehrenden und Lernenden beschreiben, um kulturelle Grenzüberschreitungen zu verhindern. Darüber hinaus können kulturspezifische Regelungen, die im Kontext des Unterrichts nachvollzogen und angewendet wurden, besser in den Bereich der Praxis transferiert werden (Umgang mit Nähe und Distanz zwischen Pflegenden und Klienten).

Interviewbeispiel Regeltransfer in die pflegerische Praxis:

W: „Mit dem Ergebnis, dass, ähm, und das gilt für alle, dass es / dass es um Regeln geht, die man quasi für sich erarbeiten muss, die sowohl für den zu Pflegenden als auch für den Pflegenden gelten, ne? Dass auch der Pflegende ein Recht darauf hat zu sagen: ‚Das geht mir jetzt zu weit.‘ Auch für den Pflegenden hat das was mit Distanz und Nähe zu tun. Oder mit / mit generell der Situation, dass ich entscheiden muss: Ich kann diese Pflegesituation nicht aushalten als Pflegender, ne?

I: Mhm (bejahend).

W: Und nicht nur der zu Pflegende.

I: Was ja auch legitim ist, dass ich sagen kann: ‚Das schaffe ich gerade nicht.‘

W: ‚Das passt nicht‘ Ja. Aus welchem Grund auch immer. Ja.“ (W: #00:11:00-8#-#00:11:11-1#)

Interviewbeispiel Regeln für das Gleichheitsprinzip:

L: „Ganz genau. Ja. Genau. Die Regeln gelten für alle gleich. Wenn es Probleme geben sollte, können wir individuell gucken, aber grundsätzlich (atmet geräuschvoll ein) gibt es keine Sonderbehandlung für niemanden. Da ist mir ja auch der Migrationshintergrund egal.“ (L: #00:23:41-7#)

Interviewbeispiel Ansprache „Du“:

X: „Aber das war dann irgendwie ähm/ (..) und ich habe noch nicht einmal jetzt erlebt, dass ich dadurch weniger Respekt hätte, im Gegenteil.

I: Mhm (bejahend).

X: Ich habe eher das Gefühl, dass die mir viel eher vertrauen.

I: Mhm (bejahend).

X: Und viel mehr zu mir kommen und sich mir gegenüber öffnen. Und mehr von sich preisgeben als/

*I: Weil dieses Machtgefälle durch den Namen, durch die Anrede, äh am Ende gar nicht mehr da ist.“
(X: #00:28:17-9#-#00:28:35-0#)*

Interviewbeispiel bewusste Nichtbeachtung der Kultur:

L: „Genau. Die political Correctness, political Correctness nervt mich eher.

I: Mhm (bejahend). Was meinen Sie mit gestelzt? Also die/ die/.

L: Ach, dass ich von einer türkischen/ von einer Auszubildenden mit türkischem Migrationshintergrund sprechen muss.“ (L: #00:25:05-9#-#00:25:33-4#)

Interviewbeispiel Verletzung des Nähe-Distanz-Verhältnisses:

G: „[...] Es gab eine Situation, ähm das war bei Frau [Person] im Kurs, die hat ja einen, einen Türken, einen türkischen Mann, wo ich mich ähm, ich habe da das Thema Sterben und Tod unterrichtet, im Unterricht auf die Tischkante von ihm gesetzt habe. Da hatte ich das erste Mal das Gefühl, dass ich eine kulturelle Geschichte übergreife,

I: Mhm (verstehend).

G: und da habe ich mich'n Stück zurückgenommen.“ (G: #00:12:04-1#-#00:12:07-5#)

9.6.4 Kompetenzfacette Pauschalisierungsvermeidung

Eine weitere Kompetenzfacette stellt der Aspekt der Pauschalisierungsvermeidung dar. Konkret drückt sich diese in den Bemühungen der Pflegepädagog*innen aus, vorurteilsfrei zu agieren und Stereotypisierung zu vermeiden. Diese Vorurteilsfreiheit wird versucht, den Lernenden zu signalisieren, wenn spezifische kulturelle Ansichten oder Bewertungen (z. B. von unterschiedlichen Bestattungsformen) in den Aneignungssituationen diskutiert werden.

Interviewbeispiel bewusste Signale der Vorurteilsfreiheit:

V: „Ähm, (...) ja, oder auch/ Ja, einfach der respektvolle Umgang miteinander, dass ich nicht/ ähm (.) dass die Schüler nicht vielleicht selber den Eindruck haben: „Ach so, ähm meine Lehrerin gehört jetzt der und der Kultur an und ähm (.) beharrt auf ihren Sichtweisen.“

I: Mhm (zustimmend).

V: Sondern zeigt sich auch offen anderen gegenüber.“ (V: #00:39:41-6#-#00:39:45-3#)

Die Pauschalisierungsvermeidung äußert sich, indem eine generelle Zuordnung bzw. Gruppierung der Lernenden, beispielsweise durch die Hautfarbe, Namen oder der Herkunft vermieden wird. Eine pauschale Zuordnung in den pflegepädagogischen Denk- und Handlungsweisen der unterschiedlichen kulturellen Gruppen, die in einer Klasse vertreten sind, wird dabei bewusst vermieden. Dies äußert sich, indem bei Gruppenbildungen bewusst kulturell

heterogene Gruppen gebildet werden und eine Ansprache kulturell homogener Gruppen vermieden wird. Auch das Ansprechen von religiösen Gruppen im Unterricht, ohne genau zu wissen, ob diese Religionsangehörige anwesend sind, wird vermieden.

Interviewbeispiel für bewusste kulturelle Mischungen:

BB: „Ja. Ja, doch. Doch, doch. Das auch, ja, ja, doch. Da ist auch mal was schiefgelaufen. Ähm, da habe ich bei der Gruppenbildung nicht aufgepasst.

I: Mhm (bejahend). Mhm (bejahend).

BB: Und da prallten dann zwei Kulturen aufeinander.

I: Die Zustände /

BB: Da war die eine zu stark vertreten.“ (BB: #00:12:01-6#-#00:12:08-6#)

9.6.5 Kompetenzfacette Kollegialer Austausch

Der kollegiale Austausch der Pflegepädagog*innen erhält unter dem Aspekt der kulturellen Heterogenität eine besondere Bedeutung, indem im Team der Pflegepädagog*innen unter der kultursensiblen Prämisse eine Perspektivenerweiterung vollzogen und unterschiedliche Handlungsstrategien analysiert und realisiert werden. Hierbei erfolgt beispielsweise ein kollegialer Wahrnehmungsabgleich mit dem Fokus auf die Aspekte der verbesserten Gesprächsführung, der individuellen Förderung, einem spezifischen methodischem Vorgehen sowie Deutungen des kulturbedingten Verhaltens der Lernenden. Hilfreich erscheinen im Kontext des kollegialen Austausches feste Strukturen sowie ein kulturell heterogenes Kollegium, um die Qualität dieses Austausches zu steigern.

Interviewbeispiel Kollegiale Beratung:

„Oder vielleicht Kollegen, die selbst betroffen sind. Dass sie aus ihrer Perspektive berichten, wie fühle ich mich als (.) jemand, der von äh außen dazukommt. Wie ist meine Sicht? Wie, (.) ne? Was könntet ihr tun oder was könnte auch ich tun, dass es leichter wird, dass wir zueinanderfinden?“ (X: #00:24:04-0#)

9.6.6 Kompetenzfacette Interkulturelle Reflexionsfähigkeit

Eine grundlegende Fähigkeit der pflegepädagogischen professionellen Identität besteht in der interkulturelle Reflexionsfähigkeit. Hierbei bedeutet diese besondere Reflexionsfähigkeit, die eigenen pflegepädagogischen Haltungen kontinuierlich zu reflektieren, um zu einem

pflgepädagogischen Standpunkt zu gelangen, der es ermöglicht, kulturspezifisches Verhalten oder die Ansichten der Lernenden zu verstehen.

Konkreter ermöglicht die Reflexionsfähigkeit, kulturrelevante Situationen und Entwicklungen der Lernenden immer wieder neu zu betrachten und in einen Zusammenhang mit spezifischen Vorerlebnissen und der persönlichen Entwicklung der Lernenden zu bringen.

Die interkulturelle Reflexion dient auch dazu, den eigenen kulturellen Horizont (Kulturverständnis, eigene kulturelle Sozialisation) zu erweitern, um Handlungsstrategien zu entwickeln und dadurch die Lernenden professionell zu begleiten. Diese zeigt sich beispielsweise in einem verbesserten Verständnis für die Lernenden aus anderen Kulturen, wenn diese sich mit vollkommen neuen Regeln oder entgegengesetzten kulturellem Verhalten auseinandersetzen müssen.

Im Kontext der interkulturellen Reflexionsfähigkeit werden bewusste „Reflexionsschleifen“ der Pflegepädagog*innen beschrieben, um Situationen hinsichtlich der kulturellen Aspekte zu analysieren. Hierbei erscheint es wichtig, die eigenen Grenzen der kulturellen Wahrnehmung zu erkennen, um den eigenen Standpunkt zu verlassen und dadurch Vorurteile und Ängste abzubauen. Dabei werden die eigenen Ansichten von Normalität verändert und die eigenen kulturell bedingten Anteile an misslungenen Handlungsstrategien erkannt.

Interviewbeispiel interkulturelle Reflexion:

Z: „// beschäftigt, wenn jemand kommt, beispielsweise seine Lernaufgaben nicht abgibt und äh zwanzig Gründe dafür vorträgt und man schon ahnt, da ist nicht die Wahrheit, ne? Und man schnell dabei ist, zu sagen: ‚Okay, dass/ ähm (..) das geht so nicht, weil das ist nicht mein ethischer Maßstab.‘ Aber das auch eben verstehen zu können.

I: Ja, ja.

Z: Es gibt auch Kulturen, wo Notlügen Gang und Gäbe sind und das irgendwie auch kulturell oder religiös auch, äh, gar kein Problem ist.“ (Z: #00:37:07-0#-#00:37:15-1#)

Interviewbeispiel interkulturelle Reflexion:

Q: „// Mhm (bejahend).

I: habe ich da raus// gehört.

Q: Aber vor allem die Reflexion auch der eigenen Beschränktheit.

I: // Mhm (bejahend).

Q: des eigenen// ein/

I: // Ja.

Q: Beschränkt/ // Beschränktheit der von uns kulturell geprägten Wahrnehmung.“ (Q: #00:55:20-1#-#00:55:29-8#)



Abbildung 20: Kompetenzfacetten Professionelle Identität (eigene Darstellung)

9.7 Kompetenzelement Sprachsensibilität

Hinsichtlich der Sprachbarrieren stellt sich die grundlegende Einstellung der positiven Bewältigung als wesentlicher Faktor dar, der die pfledepädagogischen Handlungsstrategien in den unterschiedlichsten Kontexten wesentlich beeinflusst. Positiv beeinflusst diese Einstellung das tatsächliche Erleben der Bewältigung der Sprachbarriere über die Ausbildungsdauer hinweg.

9.7.1 Kompetenzfacette Diagnose

Hinsichtlich der möglichen Sprachbarrieren der Lernenden aus anderen Kulturen tritt die Diagnose der Sprachkompetenz in den Vordergrund. Hierbei werden vor allem durch Beobachtungen Rückschlüsse über die Sprachkompetenz der Lernenden vollzogen. Um die Sprachbarrieren zu erkennen, nehmen die Pflegepädagog*innen beobachtend oder auch aktiv an Gruppenarbeiten teil, da die Lernenden hier freier agieren als bei einzelnen Wortmeldungen. Ebenfalls wird häufig hinsichtlich des sprachlichen Verständnisses die Gesamtgruppe oder einzelne Lernende durch die Pflegepädagog*innen befragt. Die Diagnose erstreckt sich über das Sprechen, das Verstehen aber auch über das aktive Vorlesen von Texten und deren Zusammenfassung. Als hinderliches Verhalten der Pflegepädagog*innen wird das ungefragte Aufrufen der Lernenden mit Sprachbarrieren beschreiben, da dadurch die Gefahr der Bloßstellung und Demotivation dieser Lernenden entsteht.

Interviewbeispiel für die Sprachdiagnose durch Beobachtung:

„Und ähm da ist es mir aufgefallen, da haben wir jemanden aus, ich äh, spanischsprechend, ich weiß gar nicht, aus Chile oder so. Und da habe ich neben ihm gesessen und dann habe ich gesehen, wie er Sätze notiert hat, die also auch in Deutschen insgesamt nicht stimmig waren. Und da ist mir erstmal aufgefallen, dass er ganz viele Probleme hat auch diesen Text zu verstehen.“ (J: #00:06:22-6#)

Interviewbeispiel für die Sprachdiagnose durch aktives Ansprechen:

„Aber ich frage auch ganz explizit, spreche auch gezielt die Leute an, Herr Soundso, haben Sie es verstanden, können Sie es nochmal wiedergeben, gibt es irgendjemand, der es nicht verstanden hat, soll ich es nochmal erklären. Also, man weiß, bei wem es schwierig sein könnte, und die frage ich dann oft ganz gezielt.“ (D: #00:23:07-1#)

Interviewbeispiel für die Sprachdiagnose mittels Textarbeit:

„Aber es gibt trotzdem immer Situationen, da hat einen Text und du denkst, oh, supereinfach und dann macht man hinterher hier Inhaltsangabe und da ist nichts, da ist einfach nichts. Und das ist immer grade, wenn ich anfangen mit dem Unterricht, ethische Aspekte, gibt es Texte zum Menschenbild und da kann ich dann ganz schnell rausfinden, wie umfassend können die auch, äh, Texte erfassen, äh, wie weit sind sie auch in der Lage, sich Gedanken zu machen überhaupt.“ (D: #00:21:16-6#)

9.7.2 Kompetenzfacette Hilfsmittelnutzung

Bezüglich der Hilfsmittelnutzung wird es den Lernenden ermöglicht, während der Aneignungssituationen das Internet zu nutzen bzw. werden Wörterbücher genutzt, um die Sprachbarriere zu überwinden. Diese Hilfsmittel werden während der unterschiedlichen Leistungsnachweise ausgeschlossen, um das Prinzip der Gerechtigkeit zu verwirklichen.

Interviewbeispiel für die Hilfsmittelnutzung:

O: „Und ansonsten haben sie die Möglichkeit, ähm, bekommen sie die Möglichkeit, dass sie immer natürlich für sich selber zu übersetzen. Die sind da ja auch mit ihren/

I: Mit Übersetzungen/

O: Ja, mit ihren Übersetzungsgeräten//

I: Mhm (bejahend)//.

O: da immer//

I: Mhm (bejahend), Mhm (bejahend).“ (O: #00:42:25-9#-#00:42:30-8#)

Interviewbeispiel für das Gerechtigkeitsprinzip bei der Hilfsmittelnutzung:

„Es ist natürlich nicht möglich äh, das durchgängig ähm (.) zu nutzen, weil ähm (.) ja wir auch Teilnehmerinnen haben halt mit deutschem Ursprung, die Schwierigkeiten haben, auch Worte zu verstehen.“ (Z: #00:12:09-4#)

9.7.3 Kompetenzfacette Textauswahl

Hinsichtlich der Arbeit mit Lesetexten während der Aneignungssituationen werden diese durch die Pflegepädagog*innen bewusst überarbeitet, indem sie durch die Verwendung der leichten Sprache vereinfacht werden oder Visualisierungen eingebaut werden, um die Motivation der Lernenden zu erhalten, sich mit den Lesetexten auseinanderzusetzen. Andererseits werden die Lesetexte bewusst im originalen Schwierigkeitsgrad beibehalten, um den Lernenden das erforderliche Sprachlevel zu verdeutlichen. Hinsichtlich der Textauswahl und der Arbeit mit Texten innerhalb der Aneignungssituationen wird eine bewusste Reflexion über die Art und Weise der Verwendung erkennbar, um ein professionelles Agieren vor dem Hintergrund eventueller Sprachbarrieren zu verfolgen.

Interviewbeispiele für die bewusste Textüberarbeitung:

„Und ganz häufig ist es so, dass ich umschreibe, ja. Ich habe da einen geschickten Text, aber dann merke ich, ich schreibe um.“ (D: #00:21:16-6#)

Interviewbeispiel für die Verwendung von Visualisierungen:

„Also sie müssen sehr kurz sein, die Texte. Ähm, einfache Sprache. Und ich mache immer ganz viele Bilder rein, Comics oder also ein ClipArt, irgendwas, das ein bisschen bunt ist, weil die sonst einfach nicht dabeibleiben.“ (D: #00:21:42-0#)

Interviewbeispiel für die bewusste Beibehaltung der sprachlichen Anforderungen:

I: „Okay. (.) Aber an den Lesetexten, an den Aufgabenstellungen, die/

L: Mache ich gar nichts.“ (L: #00:14:03-7#-#00:14:04-6#)

9.7.4 Kompetenzfacette Förderungsstrategien

Im Kontext der Sprachbarriere der Lernenden bestehen unterschiedliche Förderungsstrategien. Hierbei wird beispielsweise mit Zeichnungen und Grafiken gearbeitet, um das inhaltliche Verständnis für die Unterrichtsinhalte zu fördern oder Arbeitsanweisungen i. S. von Signalen zu verdeutlichen. Ebenfalls werden Texte mit allen Lernenden gemeinsam gelesen, hierbei werden die Textabschnitte verteilt vorgelesen und eventuelle Fragen gemeinsam geklärt. Ebenso werden pflegerische Handlungsabläufe durch die Pflegepädagog*innen verschriftlich oder gemeinsam erarbeitet. Weiterführend wird ein separater Wiederholungsunterricht auf freiwilliger Basis nach dem eigentlichen Unterricht durch die Pflegepädagog*innen angeboten. Ebenso werden Wiederholungseinheiten mit nur zwei bis drei Lernenden durchgeführt. Sprachliche Förderung vollzieht sich auch im Lehrendenteam mit jeweils einer Fachkraft für den Schwerpunkt Deutsch und einer Fachkraft für die inhaltlichen Aspekte, um Sprache und Inhalt gleichzeitig zu fördern. Wiederholungen werden individuell konzipiert und in unterschiedlichen Settings, entweder im gesamten Klassenverbund oder in getrennten Kleingruppen, durchgeführt. Ebenso werden separate Wiederholungsmedien (Übungen, Lesetexte) durch die Pflegepädagog*innen speziell konzipiert. In diesem Kontext wird die Verschriftlichung der Unterrichtsinhalte als elementar und unumgänglich angesehen. Ebenfalls wird durch die Pflegepädagog*innen das Arbeiten in Lerngruppen oder Lerntandems konzipiert, damit eine Unterstützung der Lernenden mit unterschiedlichen Sprachniveaus untereinander erfolgen kann. Als ein wesentlicher Gelingensfaktor für die sprachliche Förderung werden ungestörte Lernräume innerhalb der Bildungseinrichtung angeboten.

Interviewbeispiel für die Verwendung von Grafiken:

„Also was ich immer mache, ich habe eine PowerPoint und da kommt immer ein Symbol Schreiben. Dann wissen Sie, aha, das muss ich jetzt in das Kästchen einfüllen. Mein Arbeitsblatt passt immer PowerPoint. Immer, wenn das Symbol Schreiben kommt, dann haben sie auf ihrem Arbeitsblatt eine Lücke, wo sie es übertragen müssen. Dann kommt das Symbol Hören, damit sie einfach wissen, jetzt

muss ich nicht schreiben, jetzt kann ich nur hören.“ (D: #00:22:06-6#)

Interviewbeispiel für freiwillige Förderangebote:

„Das heißt, ähm, äh, wenn die eigentliche Unterrichtszeit zu Ende ist, wird ein (.) / ein / ein Wiederholungsunterricht angeboten, der freiwillig ist. Da kann bleiben wer will.“ (A: #00:10:20-7#)

Interviewbeispiel für das gemeinsame Lesen:

„Aber ich habe es auch/ also ich lasse es häufig so machen, dass, wenn ich Texte vorgebe, dass wir die dann, ähm, gemeinsam lesen (atmet geräuschvoll ein) und ähm dann liest eben jeder Schüler der Reihe nach einen Abschnitt. Also (atmet geräuschvoll ein) ich gucke dann auch, dass jeder, ähm, liest und spricht und vorliest.“ (B: #00:24:08-5#)

Interviewbeispiel für die Förderung durch ein Lehrendenteam:

„Wir arbeiten ganz viel mit individueller Nachhilfe nochmal zusätzlich, wo wir dann meist die Deutschlehrerin und einen von uns mit reinsetzen, dass wir wirklich komplette Themen durchgehen, durcharbeiten.“ (E: #00:17:50-9#)

9.7.5 Kompetenzfacette Leistungsnachweise

Hinsichtlich der Leistungsnachweise erfolgt eine Bewertung und Korrektur angesichts der Sprachbarriere sinngemäß. Dabei werden die inhaltlichen Aussagen trotz fehlerhafter Ausdrucksfähigkeit der Lernenden bewertet, indem die Pflegepädagog*innen versuchen, die inhaltliche Ebene der jeweiligen Antworten zu deuten. Als weitere Handlungsstrategie erfolgt eine mündliche Nachprüfung der Lernenden mit Sprachbarrieren, wenn die Leistungsnachweise erkennbar aufgrund der Sprachbarriere schlecht ausfallen. Ebenfalls erfolgt eine spezifische sprachensible Vorbereitung auf die Leistungsnachweise, indem beispielsweise Aufgabenstellungen gemeinsam entwickelt und korrekte Antwortmöglichkeiten detailliert besprochen werden. Bewusst werden in den Leistungsnachweisen Fragestellungen einfach formuliert oder diese durch andere Lehrende nochmals hinsichtlich des sprachlichen Verständnisses für die Lernenden bewertet und verändert. Weiterführend werden während schriftlicher Leistungsnachweise Fragestellungen durch die Pflegepädagog*innen erläutert, um das Verständnis der Frage zu erhöhen und den Fokus des Leistungsnachweises auf das tatsächliche Fachwissen der Lernenden zu ermöglichen. Aufgrund der Sprachbarriere werden hinsichtlich der Zeitdauer der Leistungsnachweise Zeitzuschläge in unterschiedlichem Ausmaß gewährt. Ebenso wird eine Bearbeitungszeitverlängerung ausgeschlossen, um das Prinzip der Gerechtigkeit zu realisieren.

Eine kultursensible Beachtung der Einstellungen zu Benotungen oder schulischen Leistungen erfolgt, indem neben der quantitativen Aussage auch qualitative Aussagen bei der Bewertung eines Leistungsnachweises getätigt werden, wenn bekannt ist, dass der Hintergrund der Lernenden eine starke Leistungsorientierung aufweist. Ebenfalls wird den Lernenden gegenüber

verdeutlicht, dass die Bewertung der Leistung, egal, ob sie positiv oder negativ ausfällt, in keinem Zusammenhang mit der Kultur der Lernenden steht. Das Prinzip der Wertschätzung wird in der Bewertungssituation verdeutlicht, indem der Unterschied zwischen der Benotung und der Wertigkeit als Mensch deutlich gemacht wird.

Interviewbeispiel für die sinngemäße Korrektur:

D: „Ich bin in der Korrektur unglaublich großzügig. Also, unglaublich großzügig, ja, ich denke immer, ich weiß, was er meint, ja, obwohl //

I: Dem Sinn nachgehen.

D: Ja. Obwohl es da nicht wirklich steht.“ (D: #00:17:28-0#-#00:17:57-8#)

Interviewbeispiel für das mündliche Nachprüfen:

„Also bei uns wird jede nicht bestandene Klausur nachgeprüft, manchmal zweimal, dreimal und wir machen es immer so, äh, einmal schriftlich und wenn es dann nicht bestanden ist, dann prüfen wir mündlich nach. Einfach, um im Gespräch rauszukriegen, ist es verstanden.“ (D: #00:17:57-8#)

Interviewbeispiel für die gemeinsame Frageentwicklung:

„Also (atmet geräuschvoll ein) ich habe am Anfang ähm gemeinsam mit dem Kurs Klausuren entworfen, also wo es dann nur um das wirklich (atmet geräuschvoll ein) Sprache Auswendiglernen ging. Ähm, dann habe ich mit dem Kurs eben nochmal gezielt wiederholt, also gerade auf die Fragen gezielt vorbereitet, die auch in der Klausur ankommen, (atmet geräuschvoll ein) ohne dass sie so einen Frage-Antwort-Schema vorliegen haben.“ (B: #00:21:09-8#)

Interviewbeispiel für die Fragenüberarbeitung:

I: „Ist das etwas, was Sie als sehr hilfreich ähm in solchen Situationen auch, ähm, erleben, wo Sie sagen: ‚Da kann ich mir noch mal ne zweite Ansicht holen?‘

G: Mhm (verstehend). Also die Beratungslehrerin, es ist ja eher, dass die ähm Frau [Person] dafür da ist, kultursensible Klausuren zum Beispiel // zu erstellen.

I: Ja, genau.

G: Also der/ das ist ähm hier ja auch an der Schule Pflicht, dass wir die Klausuren eben bei ihr vorlegen und, ähm, sie dann einfach Fallbeispiele bearbeitet, kürzere Sätze macht, Fragestellungen klarer stellt. Das ist'n bisschen ein Sport zwischen uns, das: Wie viel Fehler entdeckt sie bei mir (lacht)? Das macht Spaß.“ (G: #00:17:42-3#-#00:18:07-2#)

Interviewbeispiel für Fragenbeantwortung im Bearbeitungszeitraum:

„Weil, der, sagen wir mal, die Grundthese, äh, dahintersteht, dass, ähm, dass es viele Schüler gibt, die Fragen falsch beantworten. Und zwar nicht aus dem Grunde, weil sie, äh, das kognitiv nicht wissen, sondern weil sie die Frage nicht verstehen und deswegen falsch antworten.“ (F: #00:03:05-2#)

Interviewbeispiel Verlängerung der Bearbeitungszeit:

„Aber da, dass man da mehr Zeit geben, dass die mehr Zeit ham, eben die Fragen richtig zu verstehen und dann auch gut beantworten zu können, weil mit dem schreiben, wenn sie da dann auch noch Schwierigkeiten haben, das umzusetzen, was sie denken und, das braucht einfach länger.“ (P: #00:17:09-2#)

Interviewbeispiel qualitative Bewertung:

„Aber einfach auch das zu sehen, die braucht das, die braucht diese guten Noten, ja, die ist so sozialisiert und da irgendwie so den Frieden zu schließen und sagen, ich unterstütze, ich lobe sie ganz, ganz viel, auch wenn dann hinterher keine Eins dasteht, aber ich schreibe einen Text drunter, ja, ich schreibe einen Text drunter und erkläre dann genau, warum ist es keine Eins, aber es war trotzdem saumäßig gut.“ (D: #00:34:05-0#)

Interviewbeispiel Rückmeldung zu Bewertungsneutralität:

„Und sie werden, äh, gut bewertet, weil ihre Leistung gut ist und sie werden weniger gut bewertet, weil die Leistung eben halt weniger gut ist. Und nicht weil sie, ähm, im Unterricht ständig stören oder weil sie (schluckt) aus einem anderen Herkunftsland kommen.“ (F: #00:47:23-4#)

9.7.6 Kompetenzfacette Sprachverwendung

Der Aspekt der Sprachverwendung stellt eine bewusste Entscheidung der Pflegepädagog*innen dar, in welcher Form die Herkunftssprache durch die Lernenden in den Aneignungssituationen verwendet werden soll. Hierbei geschieht zum einen die Kommunikation in der Muttersprache, da die Pflegepädagog*innen eine Ressource darin erkennen. In der Muttersprache erfolgen Erläuterungen und Diskussionen der Lernenden untereinander, mit dem positiven Effekt, der verbesserten Zusammenarbeit und der Chance auf ein verbessertes inhaltliches Verständnis trotz bestehender Sprachbarrieren. Ebenfalls bedeutet die Verwendung der Muttersprache in privaten Gesprächen und außerhalb der Aneignungssituationen, ein Stück Heimat und Verbundenheit. Eine zweite Handlungsstrategie der Pflegepädagoge*innen ist darin zu erkennen, ausschließlich auf die Verwendung der deutschen Sprache in den Aneignungsprozessen und innerhalb des Schulgebäudes zu bestehen. Die Begründung dafür ist das Ziel, die Sprachbarriere zu überwinden. Andere Begründungen stellen die Vorbereitung der Lernenden auf die Prüfungen und das pflegerische Handeln dar, welche in der deutschen Sprache vollzogen werden. Eine weitere Begründung, welcher die alleinige Verwendung der deutschen Sprache fundiert, besteht in der möglichen Ausgrenzung von anderen Lernenden und den Pflegepädagog*innen, da diese den Gesprächsinhalten nicht folgen können.

Ein zweiter Bereich dieser Kompetenzfacette stellt die Sprachsensibilität der Pflegepädagog*innen dar. Diese achten vor dem Hintergrund der Sprachbarriere darauf, besonders langsam und deutlich zu sprechen sowie Tafelanschriften deutlich zu gestalten, hierzu werden vermehrt Rückmeldungen durch die Lernenden eingefordert. Zusätzlich werden bewusst komplexe Satzkonstellationen vermieden und besonders sensibel mit Fachwörtern und Fremdwörtern gearbeitet. Stellenweise werden die Fachbegriffe in die englische Sprache übersetzt, um das Verständnis bei den Lernenden zu erhöhen.

Interviewbeispiel für Muttersprache als Heimat:

L: „Also seitdem verstehe ich es/ und dann weiß ich noch, wie gut es tut, plötzlich auf Deutsche zu treffen nach Feierabend und seine eigene Sprache zu sprechen. Verstehen Sie, ich habe dann verstanden, warum die Ausländer das machen, ne?“ (L: #00:52:15-5#)

Interviewbeispiel Muttersprache als Ressource:

S: „Aber Muttersprache lasse ich dann auch zu, wenn sie/ in der/ in dem Moment dann schneller damit übersetzen können, gerade bei größeren Texten oder so, finde ich das in Ordnung.“

I: Dann ist es eher eine Ressource?

S: Ja.“ (S: #00:05:05-2#-#00:05:07-5#)

Interviewbeispiel für die alleinige Verwendung der deutschen Sprache:

„Dass wir, ähm, nicht daran vorbeikommen, Deutsch als Hauptsprache anzuwenden, selbst wenn wir und andere vielleicht mit Englisch arbeiten könnten, die Patienten sprechen überwiegend Deutsch. Es ist schön, wenn wir andere Sprachen bedienen können aus unseren Reihen über Migranten und so weiter, aber die Migranten müssen Deutsch lernen. Wir brauchen Migranten für die Pflege und die müssen Deutsch können. Die Pflege muss sich darauf einstellen, Deutsch als Sprache zu vermitteln.“ (L: #00:59:40-2#)

Interviewbeispiel Ausgrenzung durch Muttersprache:

„Also das ist auch was, was ich dem Herrn [Person] aber gleich gesagt habe, hier wird nur Deutsch gesprochen, weil, wir hatten schon sehr viele Konflikte, weil die türkisch untereinander reden oder arabisch und dann denken die anderen wieder, die reden über sie, was sie ja auch tatsächlich tun, ja.“ (D: #00:16:11-2#)

Interviewbeispiel für einfache Sprachverwendung:

„Also, dass man da einfach ist oder dass ich auch bei mir immer wieder überlege, welche Wörter nehme ich, ja. Also auch für uns geläufige Fremdwörter nehme ich nicht. Und Schachtelsätze mache ich natürlich, ja, aber immer wieder, ich lasse mich auch dran erinnern von den Auszubildenden.“ (D: #00:15:10-5#)

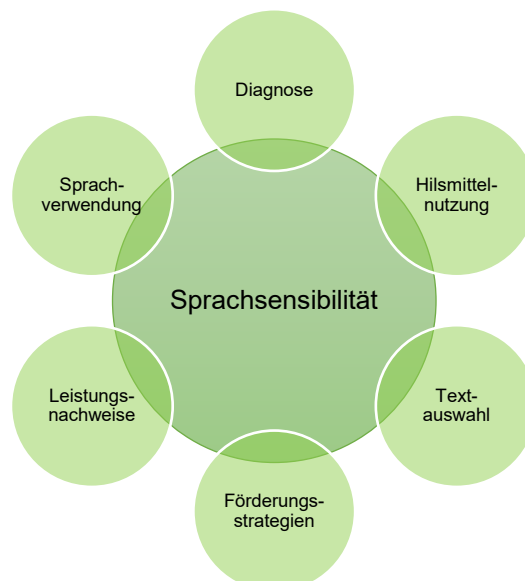


Abbildung 21: Kompetenzfacetten Sprachsensibilität (eigene Darstellung)

10 Diskussion

10.1 Rückbezug zur Forschungsfrage

Die dargestellten Reduzierungen der expliziten Kompetenzbeschreibungen und der unterschiedlichen Handlungsstrategien im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden, ermöglichen die Generierung und Darstellung der unterschiedlichen interkulturellen Kompetenzelemente in Kapitel neun. Im Kontext der zentralen Forschungsfrage können die spezifischen Elemente, die eine interkulturelle pflegepädagogische Kompetenz kennzeichnen zusammengefasst werden: kulturelles Fachwissen, kultursensibler Unterricht, individuelles kulturspezifisches Vorgehen, kulturelle Transferfähigkeit, Diversity-Nutzung, professionelle Identität und Sprachsensibilität.

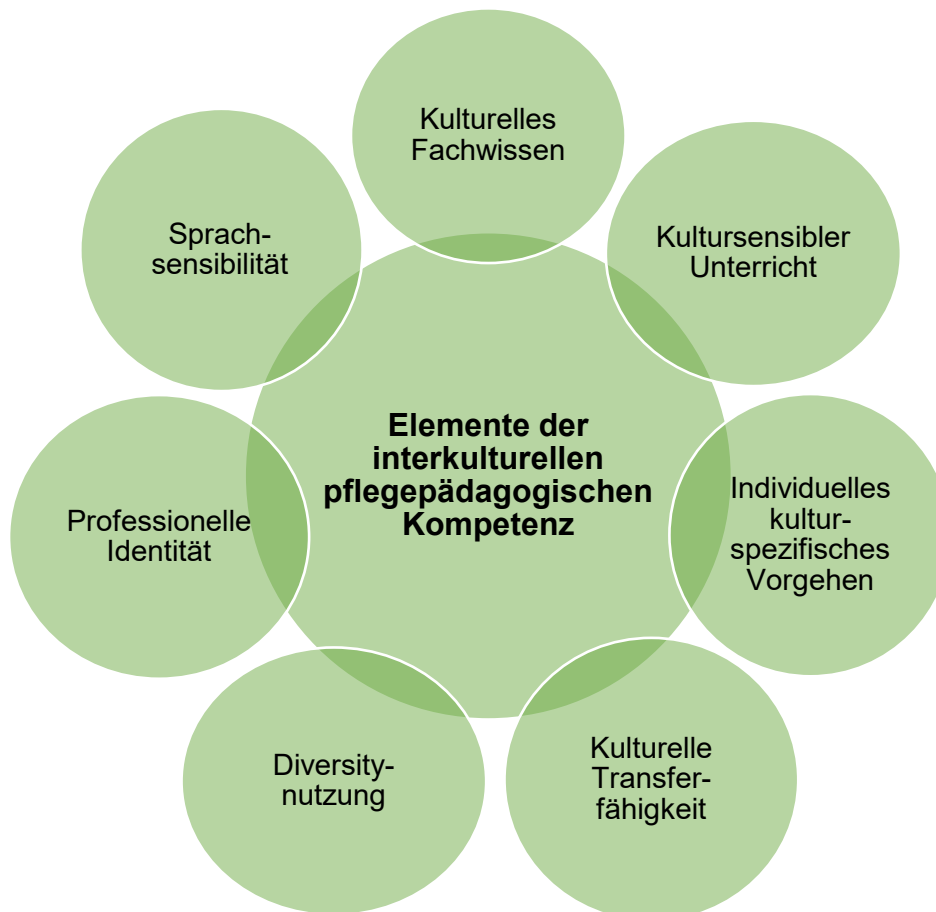


Abbildung 22: Kompetenzelemente der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz (Eigene Darstellung)

Neben der Präsentation der einzelnen Kompetenzelemente in Kapitel neun lassen diese Bestandteile von interkulturell pflegepädagogischer Kompetenz weitere Rückschlüsse und Erkenntnisse zu, die im Folgenden dargestellt werden.

„**Kulturelles Fachwissen**“ als Kompetenzelement stellt zum einen die Basis für die pflegepädagogischen Handlungen dar, um professionelles Handeln im Kontakt mit kulturell heterogenen Lernenden zu gewährleisten. Dies geschieht, indem vor allem die Deutungen der Pflegepädagog*innen unterstützt werden, wozu kulturelles Fachwissen zur Handlungsorientierung verhilft. Dazu muss ein flexibler und allgemeiner Kulturbegriff zugrunde gelegt werden (vgl. Kap. 2.1), sodass das kulturelle Fachwissen kontinuierlich modifiziert wird, um einen individuellen Zugang zu den Lebenswelten der Lernenden zu erhalten. Zweitens fungiert kulturelles Fachwissen auch als Grundlage, um themenspezifisches, methodisches und didaktisches Vorgehen zu begründen, was ebenfalls eine Orientierungshilfe bei Entscheidungen auf diesen Ebenen bietet.

In enger Verbindung dazu steht das Element „**Kultursensibler Unterricht**“, denn das spezifische Fachwissen wird in eine Verbindung zur Bedingungsanalyse gesetzt, um unterschiedliche Transferleistungen hinsichtlich der unterschiedlichen Aneignungsprozesse zu ermöglichen. Hierbei dient die Bedingungsanalyse als Konzept, um strukturiert die unterschiedlichen Aspekte der Lernendengruppe zu analysieren, wodurch kulturelle Aspekte deutlicher hervortreten und damit berücksichtigt werden können. Dabei ist Flexibilität erforderlich, da die antizipierten Vorannahmen hinsichtlich der Lernendengruppe im realen Kontext stets modifiziert werden müssen, indem überprüft wird, ob die pädagogischen Vorstellungen auch den subjektiven Kulturbildern und kulturellen Verhaltensweisen der Lernenden entsprechen. Welche Art von Flexibilität seitens der Pflegepädagog*innen benötigt wird, konkretisiert sich in der Kompetenzfacette „Kontinuierliche Rückmeldungen der Lernenden“. Diese müssen während der Aneignungsprozesse flexibel auf die Wahrnehmungen und Reaktionen der Lernenden eingehen. Dabei erhält diese Kompetenzfacette eine zusätzliche Bedeutungserweiterung, weil durch die Rückmeldungen zudem präventiv Missverständnissen vorgebeugt werden kann, da ein permanenter Wahrnehmungsabgleich stattfindet.

Das Kompetenzelement „**Individuelles kulturspezifisches Vorgehen**“ versetzt Pflegepädagog*innen in die Lage, die Lebenswelt der Lernenden nachzuvollziehen. Indem dieses Verhalten, Signale oder Äußerungen von Lernenden wahrnehmen, gelingt es ihnen, Handlungen zu entwickeln, die auf einer wertfreien und offenen Grundhaltung bzw. Sensibilität basieren. Lebensweltnachvollzug erreichen Pflegepädagog*innen durch eine bewusste Auseinandersetzung mit der Biografie der Lernenden. Dies setzt allerdings Reflexionskompetenz voraus, damit die eigenen kulturellen Einstellungen, Werte, Verhaltensweisen, aber auch die eigene kulturelle Sozialisation der Pflegepädagog*innen reflexiv hinterfragt werden, sodass auf die kulturelle Lebenswelt der Lernenden eingegangen werden kann. Zum kulturspezifischen Vorgehen gehört gleichzeitig eine spezifische Beziehungsgestaltung, die vor allem kommunikativ die kulturellen Besonderheiten der Lernenden einbezieht. Somit beruht individuelles

kulturspezifisches Vorgehen wesentlich auf Kommunikation und hängt mit dem Kompetenzelement „Kulturelles Fachwissen“ zusammen. Darauf gründet individuelles kulturspezifisches Vorgehen, da Störungen in kulturellen Überschneidungssituationen reduziert werden können, was eine interkulturelle Verständigung positiv beeinflusst (vgl. Kap. 2.5).

Mit „**Kultureller Transferfähigkeit**“ erhalten Pflegepädagog*innen eine Kompetenz, mit dem ihnen ein „Brückenschlag“ zwischen Lernenden und den unterschiedlichen Ausbildungsbeteiligten gelingt (Pflegeeinrichtungen, Klienten, aber auch andere Lernende). Neben dem Lebensweltbezug, der sich positiv auf das Verständnis für die Lernenden auswirkt, wird die Bedeutung von Kommunikation im Kontext der kulturellen Transferfähigkeit deutlich. Insbesondere durch Beratung bahnt sich gegenseitiges Verständnis an, sodass sich beispielsweise Lernende aus anderen Kulturen zunächst mit vorherrschenden Pflegepraktiken auseinandersetzen.

„Kulturelle Transferfähigkeit“ erlaubt auch einen hohen Grad an Flexibilität für Pflegepädagog*innen, da diese nach Möglichkeiten suchen, um für kulturell heterogene Lernende individuelle Wege zu finden, die Ausbildung zu absolvieren (alternative Praktika, Möglichkeiten der Religionsausübung, aber auch methodische Alternativen). An dieser Stelle wird bei Pflegepädagog*innen eine Orientierung an der Pflegeausbildung in ihrem kultursensiblen Vorgehen deutlich, weil ihnen die vorgeschriebenen Praktika oder grundlegenden Tätigkeiten alternativlos erscheinen (vgl. Kompetenzfacette: „Transferleistung am Lernort Praxis“). Erkennbar ist im Handeln der Pflegepädagog*innen eine grundlegende Orientierung an einem einheitlichen Pflegeverständnis, welches diese in unterschiedlichen Bereichen als normativ beschreiben, wie beispielsweise die Durchführung der Intimpflege oder dem Aspekt der Berührungen (vgl. Kompetenzfacette: „Umfassende Berufsbilddarstellung im Assessment“).

Die Reflexionsfähigkeit zeigt sich auch im Kontext von „**Diversitynutzung**“, weil sich in der Auseinandersetzung mit den kulturellen Bildern oder Rollenzuweisungen auch das Potenzial der Lernenden für die Pflegepädagog*innen abzeichnet, um darauf basierend einen kulturellen Austausch zu eröffnen. Somit begünstigt eine Reflexion der kulturellen Aspekte von Lernenden den aktiven Einbezug der Vielfältigkeit in den Unterricht sowie das Bewusstsein für eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung, was sich in einem gesteigerten Selbstbewusstsein von Lernenden ausdrückt (Kompetenzfacette: „Stärkung des Selbstbewusstseins“). Mit der Diversitynutzung wird beabsichtigt, gegenseitiges Verständnis zwischen Pflegepädagog*innen und Lernenden, aber auch innerhalb der Lernendengruppe herzustellen, um dadurch einen Transfer dieser verständnisvollen Haltung in den Pflegeberuf, gegenüber Kolleg*innen und Klienten zu begünstigen.

Das Kompetenzelement „**Professionelle Identität**“ verdeutlicht unterschiedliche Anforderungen an die Persönlichkeit von Pflegepädagog*innen, da kultureller Heterogenität mit Offenheit, Authentizität, der Beachtung des Gleichheitsprinzips und durch Pauschalisierungsvermeidung begegnet werden muss. Hierbei erweist sich Offenheit als bedeutsam zur Ausbildung von interkultureller pflegepädagogischer Kompetenz, denn dadurch können sich erst professionelle Handlungsstrategien entwickeln – sowohl auf der inhaltlichen Ebene der Aneignungsprozesse, aber auch für weitere Handlungen im Umgang mit Lernenden aus anderen Kulturen. Nur durch eine offene Grundhaltung der Pflegepädagog*innen können Ressourcen erkannt werden, indem die individuellen kulturellen Ansichten in Verbindung zur Reflexionskompetenz und Flexibilität kontinuierlich reflektiert und modifiziert werden. Das Zusammenspiel aus Offenheit, Flexibilität und kommunikativer Kompetenz ermöglicht somit kontextspezifisch, den unterschiedlichen kulturellen Aspekten der Lernenden gerecht zu werden. Offenheit stellt die Basis dar, um Unterschiedlichkeiten bestehen lassen zu können. Damit trägt dies zur Minderung der Homogenisierungstendenz bei (vgl. Kap. 2.4.5), weil durch Offenheit erst Vielseitigkeit wahrgenommen werden kann und somit in das pflegepädagogische Handeln Eingang findet.

Der Vorbildcharakter von Pflegepädagog*innen und ihre Orientierungsfunktion zeigt sich hinsichtlich ihres kultursensiblen Verhaltens, indem durch das transparente Vorleben von Offenheit, Gerechtigkeit und Pauschalisierungsvermeidung diese Prinzipien durch die Lernenden während der Ausbildung wahrgenommen und angeeignet werden, sodass sie im beruflichen Handeln umgesetzt werden können. Dabei orientieren sich die Pflegepädagog*innen an der Pflegepraxis bzw. an einem klaren Pflegeverständnis, was sich bereits beim Kompetenzelement „Diversitynutzung“ zeigte. Ebenso wird auch die „Haltung“ von Pflegepädagog*innen als bedeutsamer Faktor nachvollziehbar, da diese den Lernenden als Leitbild im gemeinsamen Diskurs dient (Kompetenzfacette: „Authentizität“). Professionelle Identität beinhaltet auch einen kulturspezifischen kollegialen Austausch, in dem ein Abgleich der unterschiedlichen Deutungsmuster stattfinden kann, um zu einer professionellen Handlungsfähigkeit zu gelangen. Dazu bedarf es abermals Reflexionskompetenz, da erlebte Situationen und das eigene Verhalten kontextspezifisch und -sensitiv auf kulturelle Deutungen und Verhaltensweisen bezogen werden müssen.

Da die bisherigen Erkenntnisse eher Rückschlüsse auf eine erweiterte bzw. höher liegende Ebene erlauben, scheint sich das Kompetenzelement „**Sprachsensibilität**“ dem ersten Anschein nach nur bedingt in die bisherigen Betrachtungen einzufügen. Im Kontext der kommunikativen Theorie von Jürgen Habermas wird jedoch die Bedeutung des sensiblen Sprachumgangs für den interkulturellen Kontext deutlicher. Habermas beschreibt den Verständlichkeitsanspruch als Anforderung aller Beteiligten im Kontext von Sprache, Syntax oder Semantik. Dieser Verständlichkeitsanspruch bildet die Grundlage, um innerhalb eines Diskurses

unterschiedliche Geltungsansprüche auszutauschen. Ohne die Erfüllung dieser Basis des kommunikativen Verständigungsprozesses kommen alle weiteren Geltungsansprüche (Wahrheitsanspruch, Wahrhaftigkeitsanspruch und Richtigkeitsanspruch) innerhalb des kommunikativen Handelns nicht zum Tragen (vgl. Kap. 2.5.).

An dieser Stelle kann der Ansatz von Habermas auf den Bereich des Kompetenzelementes „Sprachsensibilität“ übertragen werden, indem das Fehlen dieser sprachlichen Basis als wesentliches Grundproblem von den Pflegepädagog*innen benannt wird. Hinsichtlich des vielseitigen Umgangs mit der fehlenden Sprachkompetenz der Lernenden konnten hinsichtlich der Kompetenzfacetten des Kompetenzelementes „Sprachsensibilität“ vielfältige Handlungsstrategien abgebildet werden, die weniger ein fundiertes vielfältiges Vorgehen darstellen, sondern bei konkreter Betrachtung eine gewisse Überforderung der Lehrenden erkennen lassen, indem selbst innerhalb der gleichen Bildungseinrichtung vielfältige Handlungsbegründungen vorherrschen, aber auch unterschiedliche, teilweise sich widersprechende Vorgehensweisen zu erkennen sind (Zeitzuschlag, Materialmodifikation etc.). Als Lösung dieser Situation greifen die Pflegepädagog*innen auf ihr pflegepädagogisches Pflegeverständnis und dem damit antizipierten erforderlichen Sprachniveau zur Orientierung zurück. Aufgrund der unterschiedlichen Vorgehensweisen erscheint die Auslegung subjektiv, was zu den vielseitigen Handlungs- und Kompensationsstrategien führt (vgl. Kompetenzfacetten: „Hilfsmittelnutzung“, „Leistungsnachweise“ und „Sprachverwendung“).

Da sich die Orientierungsfunktion eines einheitlichen Pflegeverständnisses bereits in unterschiedlichen Kompetenzelementen als bedeutsam erwiesen hat, wird dieser Aspekt in Kapitel 10.6 vertieft.

Durch die bisherigen Analysen der unterschiedlichen Kompetenzelemente und -facetten lässt sich eine gewisse Interdependenz ablesen, sodass diese als komplexes Konstrukt erscheinen. Besonders im Bereich der Kompetenzfacetten existieren bestimmte Schnittmengen hinsichtlich der Handlungsbegründungen oder Handlungsziele. So wird beispielsweise in der Kompetenzfacette „Förderungsstrategien“ stellenweise eine inhaltliche und sprachliche Förderung praktiziert, oder es werden kulturspezifische und sprachliche Konfliktanteile unter der Kompetenzfacette „Konfliktlösungen“ analysiert. Deshalb lassen sich die subsumierten Fähigkeiten und Fertigkeiten auch anderen Kompetenzelementen bzw. Kompetenzfacetten zuordnen. Dies stellt für die Arbeit kein Anzeichen von Beliebigkeit dar, sondern deutet vielmehr auf grundlegende Qualitäten einer interkulturellen Kompetenz von Pflegepädagog*innen hin, die sich als Querschnittskompetenzen bezeichnen lassen. Diese Fertigkeiten und Fähigkeiten müssen in alle interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenzelemente Eingang finden, um zu einem professionellen Handeln zu führen. Diese interkulturellen pflegepädagogischen Querschnittskompetenzen treten deutlich sowohl in der **interkulturellen**

Reflexionskompetenz als auch **interkulturellen Kommunikationskompetenz** zutage, auf denen professionelles interkulturelles Handeln basiert.

Auf **interkulturelle Reflexionskompetenz** kommt es besonders bei der Konzipierung, Durchführung und Evaluation der unterschiedlichen Aneignungssituationen in der Pflegeausbildung an. Interkulturelle Reflexionskompetenz schärft den Blick für diejenigen kulturellen Aspekte, die auf der inhaltlichen Ebene beachtet werden müssen, d.h. sie gibt darüber Aufschluss, wie methodische und didaktische Vorgehensweisen unter kultursensiblen Aspekten zu gestalten sind.

Interkulturelle Reflexionskompetenz zeigt sich aber auch in kommunikativen Handlungssituationen (wie z.B. in Form von Bewertungsgesprächen oder Konfliktgesprächen) oder allgemeiner, im persönlichen Kontakt mit den Lernenden. Sie erlaubt eine kontinuierliche Überprüfung von subjektiven Werten, Kulturbildern und deren Einflüsse, um auf dieser flexiblen Grundlage in einen kulturellen Austausch mit den Lernenden zu treten. Die Pflegepädagog*innen vollziehen dann eine kulturelle Perspektivübernahme durch diese Reflexion der eigenen kulturellen Aspekte (kulturelle Bilder, Erfahrungen und Emotionen), um pflegepädagogische Handlungen an der Lebenswelt der Lernenden auszurichten.

Die Relevanz interkultureller Reflexionskompetenz wird auf einer weiteren Ebene sichtbar. So wird dadurch nicht nur eine Verbindung zwischen wissenschaftlichen Wissensgrundlagen und dem praktischen Handlungswissen hergestellt, sondern diese beiden Wissensformen werden auch in einen Kontext zu kulturellen Aspekten gesetzt:

„Einerseits müssen Lehrer beim pädagogischen Handeln auf Wissen (Expertise) zurückgreifen können, andererseits müssen sie dieses Wissen auf den konkreten Fall, auf eine spezifische Situation beziehen. Da pädagogisches Handeln von Lehrkräften nicht standardisierbar ist, ist der rezeptartige Transfer von Regelwissen als Problemlösung nur in bestimmten Fällen ausreichend. Der eigentliche Kern professionellen Handelns von Lehrpersonen liegt vielmehr in der praktischen Bewältigung sowie in der reflexiven Bearbeitung jener Unsicherheit, die der spezifischen Struktur ihrer Profession eigen ist.“ (König, 2014, S. 37)

Somit zählt interkulturelle Reflexionskompetenz zum Professionsmerkmal der Pflegepädagogik und ermöglicht an dieser Stelle Ableitungen, welche unter Kapitel 10.3 detaillierter dargestellt werden.

Da interkulturelle Reflexionskompetenz impliziert, dass kulturelle Aspekte in der Lebenswelt von Lernenden kontinuierlich durch das pflegepädagogische Personal fokussiert werden müssen, wobei dieser Lebensweltbezug vor allem kommunikativ erfolgt, lässt sich die Verbindung zu kommunikativen Handlungssituationen erkennen. Konkreter bedeutet dies, dass die Verschränkung von interkultureller Reflexion und **interkultureller Kommunikation** erlaubt, unterschiedliche pflegepädagogische Handlungssituationen nach kultursensiblen Gesichtspunkten zu konzipieren, zu realisieren und zu evaluieren. Mit interkultureller Kommunikation wird das

Ziel des pflegepädagogischen kommunikativen Handelns präzisiert, indem Wert auf den Austausch und die interkulturelle Verständigung gelegt wird.

Mit interkultureller Kommunikationskompetenz wird angestrebt, sich über unterschiedliche Geltungsansprüche auszutauschen, wie beispielsweise über die Ansichten unterschiedlicher ausbildungsbeteiligter Interessengruppen in Konfliktsituationen (Lernende, Lehrende, praktischer Ausbildungsplatz), um gemeinsame Handlungen abzustimmen (vgl. Kompetenzelement: „Kulturelle Transferkompetenz“). Interkulturelle Kommunikationskompetenz ist unabdingbar für den gemeinsamen Diskurs über unterschiedliche Kulturbilder bzw. über weitere kulturelle Spezifika wie Wertvorstellungen oder Rollenbilder (vgl. Kompetenzfacette: „Mehrperspektivistische Diversitynutzung“). Ebenfalls zeigt sich die Notwendigkeit von interkultureller Kommunikationskompetenz vor dem Hintergrund der Kompetenzfacette „Kollegialer Austausch“, da Wertvorstellungen oder Wahrnehmungen von kulturellen Verhaltensweisen auch zwischen Pflegepädagog*innen diskutiert werden.

10.2 Rückbezug zum Kulturbegriff sowie zu den Implikationen der Diversity-Education

Im zweiten Kapitel konnte die Orientierungsfunktion des Kulturkonzeptes – trotz der erforderlichen Allgemeinheit und Flexibilität dieses Konstruktes – dargestellt werden. Kultur dient nach den Äußerungen der Pflegepädagog*innen sowohl der Orientierung für sie selbst als auch für die Lernenden. Dort lassen sich die Hürden und Schwierigkeiten identifizieren, die gewohnten kulturellen Deutungsmuster und Verhaltensweisen zu verlassen bzw. abzuändern. Pflegepädagog*innen beschreiben spezifische Handlungsstrategien im Umgang mit diesen Modifikationsbewegungen, indem eine Reflexion der individuellen Kulturkonzepte stattfindet (Kompetenzelement: „Individuelles kulturspezifisches Vorgehen“).

Die Verwendung eines flexiblen Kulturbildes findet sich aber auch auf der Seite der Pflegepädagog*innen wieder, indem sich die Impulse vonseiten der Lernenden als kulturelle Experten zunutze gemacht werden, sodass die eigenen Kulturbilder erweitert werden (Kompetenzelement „Kulturelles Fachwissen“). Der allgemeine und flexible Kulturbegriff stellt keine Beliebigkeit für den pflegepädagogischen Kontext dar, sondern bietet eine Orientierungsfunktion für das pflegepädagogische Handeln aufgrund der Charakteristika der Allgemeinheit, Flexibilität und kontinuierlichen Kreation. Darüber hinaus werden diese relevanten Merkmale den Lernenden transparent kommuniziert und veranschaulicht (Kompetenzfacette: „Authentizität“), um diese Eigenschaften des Kulturbegriffs handlungsleitend für das pflegerische Handeln zu vermitteln.

Neben den Aspekten eines allgemeinen und flexiblen Kulturverständnisses spiegeln sich in den Berichten der Pflegepädagog*innen zudem die Deutungs- und Sinngebungsfunktion von Kultur wider. Erkennbar werden diese spezifischen Kulturfunktionen an den Versuchen der Pflegepädagog*innen, die kulturellen Deutungsmuster der Lernenden auf vielfältige Weise zu verstehen und eine aktive Auseinandersetzung damit zu forcieren (Kompetenzfacette: „Lebensweltbezug“), um einen vertiefenden Zugang zu den Lernenden zu erlangen. Gleichzeitig werden dadurch mögliche Konfliktursachen durch eine Vernachlässigung der kulturellen Aspekte reduziert (Kompetenzfacette: „Konfliktlösungen“). Die individuellen Kulturausprägungen werden von den Pflegepädagog*innen reflexiv und kommunikativ erschlossen, was die Kompetenzfacette „Mehrperspektivistische Diversitynutzung“ im Kontext der Deutungs- und Sinngebungsfunktion von Kultur verdeutlicht. An dieser diskurshaften Annäherung lässt sich erneut die Relevanz von interkultureller Verständigung (vgl. Kap. 2.5) sowie die besondere Bedeutung der interkulturellen Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit als Querschnittskompetenz ablesen, da diese erst das Nachvollziehen von kulturspezifischen Bedeutungen in kulturellen Überschneidungssituationen während der gesamten Ausbildung ermöglichen.

Die Vielseitigkeit des Heterogenitätsbegriffes (Kap. 2) findet sich auch in den Berichten der Pflegepädagog*innen wieder, indem beispielsweise das Kompetenzelement „Sprachsensibilität“ verdeutlicht, wie Pflegepädagog*innen versuchen, den Einfluss der Sprachbarriere von inhaltlichen Aspekten zu trennen (Kompetenzfacette: „Leistungsnachweise bzw. Hilfsmittelnutzung“). Neben der Heterogenitätsdimension „Sprache und Leistung“ lässt sich ein zusätzliches Heterogenitätsmerkmal in einer kulturbedingten Leistungsorientierung im Zusammenhang von kultureller Heterogenität ermitteln, das zugleich auch Merkmal der kulturellen Heterogenität von Lernenden ist. Dieses kulturelle Heterogenitätsmerkmal schlägt sich in den Handlungen der Pflegepädagog*innen nieder, da nicht nur eine Benotung der Leistungsnachweise, sondern auch qualitative oder persönliche Rückmeldungen erfolgen. Anhand dieser besonderen Vorgehensweise bei Leistungsnachweisen wird erneut die Relevanz von interkultureller Reflexionskompetenz sichtbar, da diese erst das Bewusstsein für eine mögliche kulturspezifisch heterogene Leistungsorientierung schafft.

Regeln werden hinsichtlich kultureller Heterogenität als hilfreiches Instrument beschrieben, um Gerechtigkeit für die Lernenden zu ermöglichen (Kompetenzfacette: „Gleichheit“). Es bestehen Homogenisierungsversuche in der Anwendung und Begründung dieser Regeln (vgl. Kap. 2.2), sodass die Heterogenität der Lernenden durch Regeln abgemildert werden soll.

Didaktische Konzepte können dazu beitragen, dass Heterogenität erzeugt, aber auch abgefedert werden kann (vgl. Kapitel 2.2.3). Versuche einer solchen Nivellierung von kultureller Heterogenität ließen sich im Kontext der Kulturfacette „Kultursensibles methodisches Vorgehen“ beobachten, indem kulturspezifische Besonderheiten beispielsweise durch Simulationen

aufgegriffen werden, sodass Lernende auf pflegerische Situationen (Intimpflege), aber auch mögliches diskriminierendes Verhalten in der Praxis vorbereitet werden. Heterogenität zeigt sich in der Kontrastierung der unterschiedlichen Handlungsstrategien der Gruppenbildung, denn kulturelle Heterogenität wird bei diesem Vorgehen unterschiedlich beachtet, wobei zur Einordnung in Gruppen stellenweise kulturelle Kriterien eine Rolle spielen (vgl. Kompetenzfacette: „Gruppenbildung unter kultureller Perspektive“). Zusätzlich entsteht Heterogenität, wenn die Verwendung der Muttersprache im Unterricht unterschiedlich von den Pflegepädagog*innen entweder als Chance oder als Distinktionsmerkmal eingestuft wird, sodass der Gebrauch der Muttersprache ermöglicht oder unterbunden wird, was sich an den verschiedenen Handlungsstrategien unter der Kompetenzfacette „Sprachverwendung“ beobachten ließ.

Im Kontext der als problematisch dargestellten Verknüpfung unterschiedlicher Heterogenitätsfaktoren durch Lehrende, konnte die Einstellungen der Lehrenden als wesentlich für einen gelingenden Umgang mit Heterogenität bzw. kultureller Heterogenität erkannt werden (vgl. Kap. 2.2-2.3). In diesem Kontext verdeutlichen unterschiedliche Kompetenzfacetten einen bewussten Umgang der Pflegepädagog*innen mit den subjektiven Deutungsmustern durch deren kontinuierliche Reflexion, um Ungerechtigkeit innerhalb der Lernendengruppe zu vermeiden. Besonders deutlich wird diese Haltung der Lehrenden an der Kompetenzfacette „Kultursensibles inhaltliches Vorgehen“, indem neutrale Daten im Unterricht Verwendung finden, um Vorurteilen zu begegnen und kulturelle Aspekte auf einer neutralen Basis zu fundieren. Zudem äußern sich diese heterogenitätsrelevanten Einstellungen der Pflegepädagog*innen auch in den Ansichten darüber, dass erstens die Sprachbarriere bewältigt werden kann (Kompetenzelement: „Sprachsensibilität“), zweitens kulturelle Vielfalt eine Bereicherung darstellt (Kompetenzfacette: „Aufmerksamkeit“) oder drittens kulturelle Konflikte eine Lernchance für alle darstellen (Kompetenzfacette: „Konfliktlösungen“).

Die Kritik an der ungenauen Begriffsbestimmung von „Migrationshintergrund“ und dessen Einfluss auf die Wahrnehmung der Lehrenden (vgl. Kap. 2.3.1) spiegelte sich auch in den Berichten der Pflegepädagog*innen wider. So benannten diese bei der ersten Fragestellung der Interviews („Wie äußert sich die kulturelle Heterogenität der Lernenden“?) ausschließlich formale oder äußerliche Aspekte wie die Hautfarbe, das Herkunftsland, den Namen und vor allem die Sprachbarriere. Dadurch wird der negative Einfluss eines unscharfen Migrationsbegriffs erkennbar, indem sich die Implikationen einer kulturellen Heterogenität (Werte, Rollenbilder, Lernverhalten) erst im weiteren Interviewverlauf und dem vertieften gemeinsamen Austausch herauskristallisierten.

Der Anspruch an Diversity-Education und interkultureller Verständigung innerhalb von Bildungseinrichtungen besteht darin, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren, um durch professionelles Handeln der Reproduktion von sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken.

Diese Forderung zeigt sich auch anhand der analysierten Kompetenzelemente einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz: Beispielsweise wird im Kontext der Kompetenzfacetten „Kulturelle Vermittlungsleistungen“ oder „Interkulturelle Aspekte der Gesprächsführung“ versucht, ein Verständnis für hierarchische Situationen und Regeln innerhalb der Bildungseinrichtung zu ermöglichen oder Rollenbilder innerhalb der Bildungseinrichtung bzw. in der praktischen Ausbildung (Mann/Frau bzw. Lehrende/Lernende) zu hinterfragen, um diese in Beziehung zu anderen kulturellen Vorstellungen zu setzen. Hierbei treten besonders unter der Kompetenzfacette „Aufmerksamkeit“ die Phasen der Integration nach Otto hervor (vgl. Kap. 2.4.2), indem Pflegepädagog*innen durch ihre kulturelle Vermittlungsleistung eine Integration durch geteilte Werte leisten, da sie einen Beziehungsaufbau zu kollektiven gesellschaftlichen Aspekten wie Gleichberechtigung herstellen.

Die interkulturelle Verständigung (vgl. Kap. 2.5) zielt durch den Austausch kultureller Vielseitigkeit darauf ab, Verständnis füreinander zu ermöglichen. Dadurch wird der Sichtweise entgegengewirkt, Differenzen primär oder ausschließlich als Gefahr zu verstehen. Besonders relevant ist die interkulturelle Verständigung in kulturellen Überschneidungssituationen, wie z.B. in Aneignungsprozessen und pflegepädagogischen Handlungssituationen. In diesen Situationen werden Aspekte der anderen Kultur durch die Pflegepädagog*innen antizipiert bzw. interpretiert und somit Deutungen entwickelt. Anhand der unterschiedlichen Kompetenzfacetten und -elemente zeigt sich, dass eine interkulturelle Verständigung kontinuierlich auf verschiedenen Ebenen seitens der Pflegepädagog*innen angestrebt wird.

So sind die Pflegepädagog*innen bemüht, die kulturellen Hintergründe der Lernenden vorab bzw. kontinuierlich in Erfahrung zu bringen, was sich bei der Kompetenzfacette „Bewusste Beziehungsgestaltung“ abzeichnete. Im Kompetenzelement „Kulturelles Fachwissen“ ist beschrieben, wie interkulturelle Verständigung im Austausch mit den Lernenden erreicht wird, indem das Wissen über andere Kulturen angereichert wird. Besonders in der Kompetenzfacette „Kultursensibles inhaltliches Vorgehen“ wird deutlich, dass Aneignungssituationen von Pflegepädagog*innen als kulturelle Überschneidungssituationen nutzbar gemacht werden, indem dort aktiv ein kultureller Austausch herbeigeführt wird. In ihrem Bemühen zur interkulturellen Verständigung wird eine Verbindung zum Diskursbegriff von Habermas deutlich. So sind Pflegepädagog*innen innerhalb der beschriebenen Diskurssituationen bestrebt, ethische Aspekte, unterschiedliche Geltungsansprüche anhand von kulturspezifischen Symbolen, Verhaltensweisen oder Bedeutungen zu klären. Auch das zugrunde liegende Diskursprinzip der Chancengleichheit wird durch die Pflegepädagog*innen realisiert, indem Machtverhältnisse verdeutlicht werden (Kompetenzfacette: „Authentizität“) oder der Wert der Gleichheit hochgehalten wird, was besonders in Situationen der interkulturellen Verständigung zum Tragen kommt (Kompetenzfacette: „Gleichheit“). Dadurch wird eine größtmögliche Nutzung dieser

spezifischen Verständigung ermöglicht, welche Pflegepädagog*innen als Wertschätzung der kulturellen Heterogenität der Lernenden beschreiben, die darüber hinaus auch Konflikten vorbeugt (Kompetenzfacette: „Konfliktlösungen“).

Das Streben nach Diversity-Education mit der Fokussierung auf kultureller Heterogenität findet sich im Kompetenzelement „Diversitynutzung“ wieder. Dort wird beispielsweise im Kontext des bewussten kulturellen Austauschs versucht, kulturelle Aspekte als Bereicherung in Aneignungsprozesse einfließen zu lassen oder den Lernenden dahingehend Wertschätzung entgegenzubringen, indem diese als Experten der eigenen Kultur adressiert werden.

Ausgehend von der Feststellung, dass unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen klärungsbedürftig erscheinen, nach denen sich professionelles Handeln ausrichtet (vgl. Kap. 2), tragen die generierten Kompetenzelemente dazu bei, kulturelle Heterogenität im pflegepädagogischen Handeln zu konkretisieren. Dabei zeigt sich an den unterschiedlichen Kompetenzelementen, welche spezifischen Anforderungen sich für das Feld der Pflegepädagogik durch die kulturelle Heterogenität der Lernenden ergeben. Essenziell ist dabei die interkulturellen Reflexions- und Kommunikationskompetenz der Pflegepädagog*innen. In der Berücksichtigung eines allgemeinen und flexiblen Kompetenzbegriffs liegt ein hoher Nutzen, um professionelles Handeln im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden zu etablieren. An der Vielzahl der analysierten Handlungsstrategien lässt sich eine hohe Sensibilität der Pflegepädagog*innen erkennen, um dieser Heterogenität als Chance im Kontext der Professionalität zu begegnen und um Benachteiligung zu vermeiden.

10.3 Rückbezug zu den Aspekten der Professionskriterien und der pädagogischen Professionalität

Auf Basis der Befunde aus dem dritten Kapitel konnten unterschiedliche Professionskriterien bzw. Aspekte einer pädagogischen Professionalität erarbeitet werden, die Rückschlüsse auf die ermittelten Kompetenzelemente einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz erlauben. Das darin beschriebene besondere Verhältnis zur Wissenschaft offenbart sich an den vorliegenden Kompetenzelementen, da die Pflegepädagog*innen mittels Reflexion kontinuierlich die wissenschaftliche Basis der pflegepädagogischen Handlungen in einen Kontext zu handlungsorientierten Wissensbeständen setzen, um professionelles Handeln in den vielfältigen komplexen Handlungssituationen zu gewährleisten, die aus der professionellen Beziehungsgestaltung mit der kulturellen Heterogenität von Lernenden entstehen.

Als Professionskriterium erweist sich demnach das beschriebene Vorgehen der Pflegepädagog*innen, d. h. ein professionsspezifisches Verhältnis zu wissenschaftlichem Basiswissen.

Die unterschiedlichen interkulturellen Kompetenzelemente und -facetten weisen ebenfalls auf die professionelle Klientenorientierung als Professionskriterium hin, da Pflegepädagog*innen die kulturelle Heterogenität ihrer Lernenden kontinuierlich und auf unterschiedliche Weise wahrzunehmen und zu analysieren versuchen, um dadurch die kulturelle Heterogenität in die Aneignungsprozesse sowie das pflegepädagogische Handeln einfließen zu lassen.

Die unterschiedlichen Bestimmungsansätze der pädagogischen Professionalität nach Terhart (vgl. Kap. 3.1.2) lassen einen zweiten Rückbezug der interkulturellen Kompetenzelemente in den Professionsdiskurs zu. Hinsichtlich des kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes der pädagogischen Professionalität liefern die generierten Kompetenzelemente und -facetten einen Überblick über erforderliche Aspekte von interkultureller Kompetenz aufseiten der Pflegepädagog*innen, wodurch besonders deren Überzeugungen und Einstellungen als relevant hervorgehoben werden.

Die unterschiedlichen Kompetenzelemente leisten ebenfalls einen Beitrag für den strukturtheoretischen Bestimmungsansatz von pädagogischer Professionalität, indem die Aufgaben des professionellen Umgangs mit kultureller Heterogenität stellenweise als widersprüchlich erscheinen, wodurch Pflegepädagog*innen die Auseinandersetzung mit kultureller Heterogenität als komplexe Herausforderung im Praxisalltag wahrnehmen. Denn dabei muss praktisches Handlungswissen und wissenschaftlich fundiertes Wissen in Bezug zueinander gesetzt werden, was bereits unter dem Professionskriterium des besonderen Verhältnisses zur Wissenschaft dargestellt wurde. Diese Kontextualisierung vollzieht sich ebenfalls in der Kompetenzfacette „Interkulturelle Bedingungsanalyse“, indem die antizipierten Annahmen zu den kulturellen Voraussetzungen der Lernenden mit den realen Voraussetzungen während den jeweiligen Aneignungssituationen in Verbindung gebracht werden müssen, um professionelle Handlungsstrategien zu generieren. Durch interkulturelle Kommunikation und Reflexion vollzieht sich dann eine Konkretisierung der bedingungsanalytischen Vorannahmen, um pflegepädagogisches Handeln flexibel in den unterschiedlichen Aneignungssituationen zu modifizieren. Somit stellen die ermittelten Querschnittskompetenzen der interkulturellen Reflexion sowie der interkulturellen Kommunikation eine Ableitung aus den Strukturen der beschriebenen komplexen Herausforderungen dar, die sich im professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität ergeben. Diese fundieren den möglichen strukturtheoretischen Bestimmungsansatz einer pflegepädagogischen Profession.

Interkulturelle Reflexionskompetenz verweist zudem auf den berufsbiografischen Bestimmungsansatz, indem kulturelle Erfahrungen von Pflegepädagog*innen kontinuierlich reflektiert werden und in ein professionelles Selbstkonzept bzw. eine professionelle Berufsidentität einfließen müssen. Dieses Vorgehen zeigt sich beispielsweise in der Kompetenzfacette

„Kollegialer Austausch“, die einen Abgleich der Wahrnehmungen und Deutungen der Pflegepädagog*innen beinhaltet sowie die Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und praktischen Erfahrungen nach sich zieht. Im Kontext des berufsbiografischen Bestimmungsansatzes der pädagogischer Professionalität kommt diese interkulturelle Reflexionskompetenz ebenfalls zum Tragen, indem Pflegepädagog*innen permanent unterschiedliche Aspekte interkultureller Handlungssituationen reflektieren (Kompetenzfacette: „Interkulturelle Reflexionsfähigkeit“), sodass ein Erkenntniszugewinn für die eigene berufliche Biografie nie abgeschlossen scheint.

In Kapitel 3.2.2 wurde die Notwendigkeit deutlich, ein Professionsverständnis zu erreichen, indem Klarheit über das Verständnis von Migration und kultureller Unterschiedlichkeit entwickelt wird, welche das pädagogische Handeln beeinflussen, um danach pädagogische Handlungssituationen im Umgang mit kultureller Heterogenität gewinnbringend zu analysieren. Anhand der generierten Kompetenzelemente lässt sich feststellen, dass Pflegepädagog*innen kontinuierlich Klarheit über dieses Verständnis zu erlangen versuchen, indem diesbezüglich kontinuierliche Reflexionen stattfinden. Darüber hinaus sind weitere Erkenntnisse hinsichtlich des Professionsverständnisses dadurch möglich, indem die durch Settlemeyer beschriebene professionelle Ermöglichung der Selbstrepräsentation von Lernenden als Indikator für professionelles Handeln durch die Pflegepädagog*innen unter dem Kompetenzelement: „Diversitynutzung“ mehrfach erkennbar wird (Settlemeyer, 2013, S. 67-68).

In Kapitel 3.4.2 wurden die Standards der Lehrerbildung (KMK) sowie die Kompetenzbereiche den Professionskriterien zugeordnet. An dieser Stelle können die generierten interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenzelemente an diese Kompetenzbereiche rückgekoppelt werden.

Der Kompetenzbereich **Unterrichten** kann hinsichtlich des Aspektes „Lernende überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren diese im Kontext zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Lernenden“ in der Kompetenzfacette „Kontinuierliche Rückmeldungen der Lernenden“ wiedergefunden werden, da auch hier die Pflegepädagog*innen versuchen durch vielseitige Rückmeldungen der Lernenden mit kultureller Heterogenität, besonders auf inhaltliche Missverständnisse oder kulturelle Hürden eingehen zu können, einen Wahrnehmungsabgleich zu ermöglichen oder methodische Alternativen zu konzipieren.

Auch der Kompetenzbereich **Erziehen** kommt in den vorliegenden Kompetenzelementen vor, beispielsweise fällt darunter die subsumierte Fähigkeit/Fertigkeit: „Lernende kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen sowie etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Lernende und nehmen Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“, die sich im Kompetenzelement „Sprachsensibilität“ hinsichtlich des

Umgangs mit Sprachbarrieren wiederfindet. Eine Verbindung ist aber auch hinsichtlich des Lebensweltnachvollzuges unter der Kompetenzfacette „Lebensweltbezug“ vorhanden, indem ein spezifisches Verständnis für die kulturellen Barrieren der Lernenden durch den persönlichen Kontakt zu den Pflegepädagog*innen erzielt werden soll.

Zum Kompetenzbereich **Beurteilen** besteht eine inhaltliche Verbindung hinsichtlich der Fähigkeit/Fertigkeit: „Lehrende kennen Begriff und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität“ im Kompetenzelement „Kulturelles Fachwissen“ oder der Kompetenzfacette „Interkulturelle Reflexionsfähigkeit“. Pflegepädagog*innen relativieren die eigenen Ansichten über kulturelle Heterogenität und den Kulturbegriff, um diese flexibel zu halten und ggf. zu modifizieren.

Unter dem Kompetenzbereich **Innovieren** kann die Verbindung zwischen der Fähigkeit/Fertigkeit: „Lehrende reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität“, beispielsweise in der Kompetenzfacette „Kollegialer Austausch“ wiedergefunden werden, indem die Pflegepädagog*innen durch den Austausch mit anderen Kolleg*innen Wahrnehmungen über kulturspezifische Ansichten, Äußerungen oder Verhaltensweisen der Lernenden abgleichen und darauf basierend Handlungsstrategien konzipieren.

Auch die von Dubs beschriebenen Spezifika der *Caring*-Kompetenzen lassen sich in den unterschiedlichen Kompetenzelementen und -facetten wiedererkennen, d.h. die bewusste Wahrnehmung von Lernenden, wobei der Versuch unternommen wird, diese zu verstehen und ihnen bei Lern-, Schul- und Lebensproblemen zu helfen sowie als Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen. Besonders das Kompetenzelement „Individuelles kulturspezifisches Vorgehen“ spiegelt sich hierbei in den von Dubs beschriebenen *Caring*-Kompetenzen wider.

An dieser Stelle werden die genannten Handlungs- bzw. Reflexionsfelder tabellarisch aufgeführt, um die Verbindung der ermittelten Kompetenzelemente und -facetten zum Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik zu illustrieren. Hierzu wird die Verortung des jeweiligen Handlungs- bzw. Reflexionsfeldes in den zentralen Aspekten der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz abgebildet, indem das jeweilige Feld beschrieben wird.

Tabelle 26: Verbindung FQR mit Aspekten der Kompetenzelemente

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Zentraler Aspekt des FQR	Aspekte der Kompetenzelemente
Berufs- und Bildungssystem	Lehrende ermitteln sich verändernde Anforderungen der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung sowie des Gesundheits-/Pflegesystems und leiten daraus Schlussfolgerungen für die Pflegebildung ab.	Kulturbildveränderungen aufgrund einer Flexibilität der Pflegepädagog*innen.
Berufs- und Bildungspolitik	Lehrende entwickeln Positionen zu politischen Bedingungen/Entwicklungen, die Einfluss auf die Pflegebildung haben und identifizieren Möglichkeiten der (Mit-)Gestaltung.	Überzeugung, dass es möglich ist, Sprachbarrieren zu überwinden.

Wissenschaft und Forschung	Lehrende nutzen die Pflegedidaktik als wissenschaftliche Disziplin und leiten davon mögliche Folgen für die professionelle Pflegebildungspraxis ab.	Spezifische Beachtung der kulturellen Aspekte bei der Bedingungsanalyse.
Entwicklung einer professionellen Identität im Kontext der Professionsentwicklung	Lehrende konzipieren die professionelle Identität im Wechselspiel von Anforderungen der sozialen Umwelt und eigenen Bedürfnissen.	Spezifische Aspekte einer professionellen Identität unter Einbezug kultureller Aspekte.
Curriculumentwicklung	Lehrende identifizieren die Bedeutung bildungspolitischer und pflegeberuflicher Vorgaben und Entwicklungen für Prozesse der Curriculumentwicklung in Pflegebildungseinrichtungen. Sie vertreten dazu eine begründete Position und bringen diese in die Curriculumentwicklung ein.	Beachtung der kulturellen Perspektive bei unterschiedlichen Thematiken bzw. es werden bewusste Entscheidungen getroffen, in welchem Umfang kulturelle Aspekte in diese einfließen.
Lernortgestaltung und Lernortkooperation	Lehrende verfügen über ein differenziertes Verständnis zu den Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) und erläutern deren Chancen und Grenzen im Hinblick auf das Pflegelernen.	Transferkompetenz, um den Lernenden mit kultureller Heterogenität einen Zugang zu einem divergent erscheinendem Pflegeverständnis zu eröffnen.
Bildungsmanagement	Lehrende wirken an der Generierung von Schulentwicklungsaufgaben für Bildungseinrichtungen in der Pflege mit. Dabei werden insbesondere Nachhaltigkeit, Diversity, Internationalisierung und Digitalisierung berücksichtigt.	Unterschiedliche Förderungsstrategien bei bestehenden Sprachbarrieren.
Theoriegeleitete Vorbereitung von Lehr-Lernsituationen	Lehrende reflektieren die Diversität der Lernenden und berücksichtigen die dafür notwendige Binnendifferenzierung bei der Planung von Lehr-Lernsituationen.	Methodische und inhaltliche Sensibilität, um methodische Entscheidungen im Kontext von kultureller Heterogenität zu treffen (Gruppenkonstellationen, Simulationen etc.).
Lehr-Lernsituationen	Lehrende führen Lehr-Lernsituationen an allen pflegeberuflichen Lernorten durch (wie z.B. an Bildungsinstitutionen, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort). Im Zentrum steht die Gestaltung pädagogischer Interaktionen und Beziehungen zu den Lernenden.	Beziehungsgestaltung in vielseitigen Varianten lässt einen Lebensweltbezug und einen Zugang zu den Lernenden zu, um kulturelle Aspekte nachvollziehen zu können.
Theoriegeleitete Nachbereitung von Lehr-Lernsituationen	Lehrende reflektieren Lehr-Lernsituationen auf einer wissenschaftlichen Basis an allen pflegeberuflichen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort). Im Mittelpunkt der Überlegungen steht sowohl die Reflexion pflegedidaktischen Handelns als auch die daraus erwachsenden Lernprozesse.	Rückmeldungen der Lernenden ermöglichen einen Wahrnehmungsabgleich und angemessene methodische oder didaktische Entscheidungen.
Prüfen und Bewerten	Lehrende wählen begründet und lernortbezogen Prüfungs- und Bewertungsformate für pflegespezifische Lerngegenstände aus und entwickeln diese weiter.	Beachtung der Sprachbarriere bei Leistungsnachweisen.
Lernberatung	Lehrende erkennen Antinomien zwischen Schul- und Berufspraxis und erarbeiten sich unter Berücksichtigung dieser gemeinsam mit den Lernenden Handlungsspielräume.	Kulturelle Transferkompetenz erzeugt Verständnis am praktischen Lernort.

Die generierten Kompetenzelemente der Arbeit sind in allen diskutierten Standards auffindbar, wodurch sich interkulturelle Kompetenz als relevanter Aspekt eines professionellen pflegepädagogischen Handelns festhalten lässt – und dies unabhängig davon, über welchen Standard die pflegepädagogische Profession bestimmt wird.

Die generierten interkulturellen Kompetenzelemente bieten einen Impuls zur Weiterentwicklung von pflegepädagogischer Professionalität, da sich dadurch unterschiedliche Aspekte einer pflegepädagogischen professionellen Identität unter dem besonderen Fokus der

kulturellen Heterogenität von Lernenden explizieren lassen. Zu den grundlegenden Identitätsmerkmalen gehören demnach Offenheit, Authentizität, Gleichheit, Pauschalisierungsvermeidung, kollegialer Austausch, interkulturelle Reflexionskompetenz und interkulturelle Kommunikationskompetenz, die Pflegepädagog*innen als professionelle Akteure im Hinblick auf kulturelle Heterogenität auszeichnen.

Mit dem Identitätsmerkmal Offenheit gelingt es zunächst, kulturelle Heterogenität normativ anzuerkennen, wodurch sich mögliche pädagogische Homogenisierungstendenzen hinsichtlich dieser Heterogenitätsdimension reduzieren lassen. Dabei konturiert sich Offenheit als bewusste Perspektivierung der Vorteile von neuen und unterschiedlichen Erfahrungen (Cokley u.a., 2010, S. 189). Das Prinzip der Offenheit muss durch die professionell Handelnden erst aktualisiert werden, indem diese es in einen Bezug zum kulturellen Austausch setzen, mit der Zielstellung eine interkulturelle Verständigung zu realisieren. Die Pflegeausbildung bietet für diese unterschiedlichen Verständigungsprozesse einen geschützten Raum, indem auch Fehler und unangemessen erscheinende Handlungen bzw. Kommunikation erfolgen können, um Handlungsalternativen mittels Austausch und Reflexion zu entwickeln.

An dieser Stelle zeigt sich ein Bezug zum diskursiven Vorgehen in der Theorie des kommunikativen Handelns. Dort wird betont, dass innerhalb dieses Verständigungsprozesses ein Austausch über die unterschiedlichen kulturellen Geltungsansprüche stattfindet, um dadurch eine kultursensible Identitätsbildung aller Beteiligten im Ausbildungskontext zu verwirklichen (Lüdders, 2016, S. 75). Durch diesen Aushandlungs- und Verständigungsprozess wird begünstigt, dass die Lernenden den Umgang mit kultureller Heterogenität auch ins Berufsleben transferieren. Unterschiedliche Kompetenzfacetten unterstreichen hierbei die Bedeutung der professionellen Identität von Pflegepädagog*innen: Durch ihre begleitende Funktion initiieren diese stellenweise aktiv den kulturellen Austausch (Kompetenzelement: „Kultursensibler Unterricht“) oder rufen auf individueller Ebene kulturellen Austausch hervor (Kompetenzelement: „Individuelles kulturspezifisches Vorgehen“).

Neben den erwähnten Identitätsmerkmalen der pflegepädagogischen Professionalität legen die Ergebnisse dieser Arbeit nahe, dass der Nutzen dieser Identitätsmerkmale vor allem in der Perspektivierung liegt, womit die pflegepädagogischen Einstellungen hinsichtlich der kulturellen Heterogenität von Lernenden entscheidend sind. Dabei bezeichnen Einstellungen eine grundsätzliche und längerfristige Orientierung, die sich in Form von Gedanken, Gefühlen, Bewertungen sowie Verhaltensweisen im Kontext zur kulturellen Heterogenität ausdrücken (Mummendey & Grau, 2014, S. 26-27). Einstellungen umfassen kognitive Prozesse und emotionale Überzeugungen, die sich an mehr oder weniger stabilen Persönlichkeits- oder Einstellungsmerkmalen abzeichnen:

„Sowohl Persönlichkeits- als auch Einstellungsmerkmale werden durch das Merkmal relativer Stabilität von eher akuten, flüchtigen, weniger überdauernden Zustände beschreibenden Konzepten abgehoben.“ (Mummendey & Grau, 2014, S. 27)

Dass die Einstellungen der Pflegepädagog*innen grundlegend für das professionelle Handeln sind, belegen auch die Analyseergebnisse, denn Pflegepädagog*innen beschreiben selbst solche grundlegenden Einstellungen als die Basis aller pflegepädagogischen Handlungen im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden. Konkret kommen diese Denkweisen in positiven Annahmen zum Ausdruck, wie beispielsweise kulturelle Heterogenität als Normalfall anzuerkennen, oder in den Überzeugungen, dass Sprachbarrieren überwunden werden können bzw. kulturelle Diversity als Zugewinn und Entwicklungsmöglichkeit aller Beteiligten betrachtet wird. Hinsichtlich der kulturellen Heterogenität von Lernenden bilden demnach die pflegepädagogischen Einstellungen den Ausgangspunkt für die dargestellten Persönlichkeitsmerkmale einer professionellen pflegepädagogischen Identität.

10.4 Rückbezug zu den Implikationen einer interkulturellen pädagogischen Kompetenz

Die in Kapitel 4.1 beschriebene Annäherung an die pädagogischen Kompetenzen aus der Anforderungsperspektive, die sich aus der zentralen Tätigkeit des Unterrichts speist, konnte unter Einbezug der Perspektiverweiterung mittels des Aspektes der pflegepädagogischen Handlungssituationen realisiert werden. Hierbei spielt das pädagogische Kompetenzbündel eine zentrale Rolle (vgl. Kap. 4.1.2), durch das Handeln in komplexen Situationen gewährleistet ist, indem ineinandergreifende Handlungen gesteuert werden (Diagnose, methodische Verfahren, individuelle Beurteilungen und individuelle Einstellungen). Besonders bedeutsam ist dies für die Elemente der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz, da sich die Diagnose der kulturellen Spezifika im Kontext der kulturspezifischen Bedingungsanalyse vollzieht (unter dem Kompetenzelement: „Kultursensibler Unterricht“), wonach methodische Entscheidungen getroffen werden. Wirksam wird eine individuelle Beurteilung in den unterschiedlichsten Vorgehensweisen des Kompetenzelementes „Sprachsensibilität“, was dort vor allem eine Feststellung der Sprachbarrieren von Lernenden beinhaltet. Die individuellen Einstellungen spielen insbesondere vor dem Hintergrund eines „Kultursensiblen Unterrichts“ (Kompetenzelement) eine Rolle, da damit die Annahmen der Bedingungsanalyse mit den tatsächlichen kulturellen Einstellungen abgeglichen werden. Zusätzliche Modifikationen werden flexibel ins professionelle pflegepädagogische Handeln anhand der Rückmeldungen von Lernenden (Kompetenzfacette: „Kontinuierliche Rückmeldungen der Lernenden“) integriert.

Ebenso sind die in Kapitel 4.1.2 dargestellten pädagogischen Basiskompetenzen in den generierten Kompetenzelementen abgebildet: Wahrnehmungskompetenz, Interaktionskompetenz, Kommunikationskompetenz und Reflexionskompetenz. Jedoch werden die kulturellen

Aspekte sowie die Spezifika der pflegerischen Ausbildung im vorliegenden Kontext besonders beachtet (Kompetenzfacetten: „Kulturspezifisches inhaltliches/methodisches Vorgehen“). So werden beispielsweise pflegerische Thematiken unter Berücksichtigung der kulturellen Besonderheiten aufgegriffen oder Pflegetechniken (Intimpflege) simuliert bzw. Methoden gewählt, welche die kulturellen Nähe-/Distanz-Vorstellungen von Lernenden nicht verletzen.

Die generierten Kompetenzelemente weisen parallele Strukturen zum diskutierten Modell der Aufgaben und Tätigkeiten von professionell Lehrenden nach Girmes auf (vgl. Kap. 4.1.3), indem beide Schemata die Lehrenden als Personen im Zentrum von pädagogischer Professionalität verorten, die in den Aneignungsprozessen situativ kompetent handeln und kommunizieren. Darauf bauen sich alle weiteren Kompetenzaspekte auf. So sind alle weiteren Kompetenzen in Girmes' Modell (reflexive, diagnostische, kulturelle, institutionelle und curriculare Kompetenz) identisch mit den generierten Kompetenzelementen, werden jedoch kontinuierlich kulturspezifisch konnotiert. Die generierten Kompetenzelemente vertiefen demnach die Konzeptionalisierung von kultureller Kompetenz im Modell nach Girmes, da das vorliegende interkulturelle Kompetenzmodell detailliert beschreibt, welche Facetten diese spezifische Kompetenz bedingen (Reflexion, Kommunikation, Offenheit und Flexibilität).

Das vorliegende interkulturelle pflegepädagogische Kompetenzmodell weist eine hohe inhaltliche Überschneidung mit den in Kapitel vier dargestellten Kompetenzdimensionen des interkulturell professionellen Handelns von Kimmelman auf. Im Ergebnis der Analysen konnten sowohl die einzelnen Dimensionen als auch die inhaltlichen Konkretisierungen des Modells von Kimmelman vorgefunden werden. Wie in ihrem Modell des interkulturell professionellen Handelns gilt auch für die vorliegenden Erkenntnisse, dass die Persönlichkeit des pädagogischen Professionellen zentral für einen gelingenden Umgang mit der kulturellen Heterogenität von Lernenden einzustufen ist. Im Kontext zu Kimmelmans Modell können die in der Arbeit dargestellten pflegepädagogischen und pflegeberuflichen Spezifika als Erweiterung bzw. Vertiefung erkannt werden, die aber kein Defizit in Kimmelmans Modell darstellen, weil dieses einen allgemeinen Charakter aufweist.

Durch die Ergebnisse dieser Arbeit ließen sich unterschiedliche Konzepte von pädagogischer Kompetenz bzw. interkultureller pädagogischer Kompetenz hinsichtlich der interkulturellen Perspektive erweitern. Insbesondere wurden die Besonderheiten der kulturellen Heterogenität im Kontext der Pflegepädagogik präsentiert. Hierbei bestätigt sich die hohe Relevanz der Persönlichkeit von Lehrenden sowie der Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit auch für den interkulturellen pflegepädagogischen Kontext.

10.5 Methodische Limitationen

Das methodische Vorgehen (Kap. 5-7) erwies sich als geeignet, um Kompetenzelemente und Handlungsstrategien von Pflegepädagog*innen im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden zu ermitteln. Das iterative Vorgehen der Datenerhebung und Datenauswertung trug dazu bei, dass Erkenntnisse über Elemente einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz bzw. Handlungsstrategien im Umgang mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden, in die Interviews Eingang fanden bzw. i.S. einer kommunikativen Validation rückgekoppelt wurden. Dadurch wurden anfängliche Annahmen immer stärker zu Fundierungen der Handlungsstrategien bzw. zu Kompetenzelementen.

Durch die hermeneutische Basis des methodischen Vorgehens konnte während der unterschiedlichen Analyse- und Reduktionsschritte kontinuierlich eine immer wieder erforderliche Neuorientierung an der Forschungsfrage vollzogen werden. Dazu wurden bewusst Reflexions Schleifen in die unterschiedlichen Analyseschritte integriert (abschließender Analysedurchgang mittels endgültigem Kodierleitfaden, Reduktionen der Handlungsstrategien und der Kompetenzelemente). Dabei fundierte das theoretische Vorwissen die reflexive Auseinandersetzung mit den generierten thematischen Grundbegriffen und den Kompetenzelementen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 29-30).

Einen Zugang zur subjektiven Realität der Pflegepädagog*innen gewährleisteten die hermeneutischen und deutungsmusteranalytischen Ansätze. Hierbei wurden Pflegepädagog*innen im Kontext eines kultursensiblen Handelns als Personen erkennbar, die keine passiven Träger von Deutungsmustern sind, sondern vielmehr durch die vielseitigen Handlungsstrategien und Begründungen ihres Handelns aktiv gestaltende professionell Tätige verkörpern. Deshalb wurde die durch die Pflegepädagog*innen geschilderte Realität nicht einfach gespiegelt in die Datenanalyse aufgenommen, sondern durch Nachfragen ließen sich auch die symbolischen Repräsentationsformen erschließen, indem die Pflegepädagog*innen ihr pflegepädagogisches Handeln explizierten. Hilfreich waren hierbei die unterschiedlichen Interviewtranskripte für die verstehenden-reflexiven Betrachtungen der Datenanalyse (Sichler, 2010, S. 54-55).

Die angestrebte Explikation spezifischer bedeutungserzeugender Regeln, welche den Handlungsstrategien zugrunde liegen (vgl. Kap. 5.2.3), konnte hierbei nicht erreicht werden. Ebenso ließen sich keine Erkenntnisse zu den Automatisierungsprozessen von domänenspezifischem Wissen gewinnen, d.h. zu den Momenten, in denen Wissen routiniert in Handlungen umgesetzt wird. Dazu wurden zu wenige Aussagen bezüglich der 13. Fragestellung getätigt („Welche Schlüsselmomente gab es bei Ihnen, in denen Sie sich auf bestimmte kultursensible Handlungsstrategien festgelegt haben?“). Allerdings belegen die Auswertungen, dass die individuelle Handhabung von kulturell heterogenen Lernenden von einer hohen Subjektivität geprägt

ist. Besonders deutlich wird dies anhand der unterschiedlichen Handlungsstrategien in Aneignungssituationen und im Kontext der Sprachsensibilität. Dieser Zustand des uneinheitlichen Vorgehens wird auch durch die Pflegepädagog*innen bestätigt, die selbst verstärkt ein standardisiertes konzeptionelles Vorgehen einfordern, oder den kollegialen Austausch nutzen, um pflegepädagogisches Vorgehen zu vereinheitlichen. Somit lässt die Datenanalyse keine Rückschlüsse auf bedeutungserzeugende Regeln zu, jedoch stellten sich Motive, Werthaltungen und Sinnzuschreibungen heraus, die vor allem ins Kompetenzelement „Professionelle Identität“ eingeflossen sind, da diese Grundprinzipien zu einem einheitlichen Vorgehen führen.

In Bezug auf das angestrebte Sampling konnte, wie in Kapitel 7.3 dargestellt, eine gleichmäßige Verteilung der angestrebten Kriterien realisiert werden (unterschiedlicher Migrationsanteil der Bundesländer, gleichmäßige Verteilung der Ausbildungsgänge sowie der Tendenzbetriebe). Ebenfalls ist mit 27 realisierten Interviews eine ausreichende Interviewanzahl erreicht, die Kontrastierungen zwischen den Fällen erlaubt. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass sich zur Interviewdurchführung besonders Pflegepädagog*innen bereit erklärten, die sich selbst als interkulturell kompetent erleben. Dies zeigte sich auch in der Datenauswertung, indem kaum über misslungene Handlungsstrategien und deren Ursachen berichtet wurde. Zudem wurden keine grundlegend negativen Einstellungen gegenüber kulturell heterogenen Lernenden geäußert. Diese Meinungshomogenität lässt sich auf den Effekt der sozialen Erwünschtheit zurückführen. Dadurch ist eine gewisse positive Verzerrung der Datenanalyse erkennbar, denn die angestrebte durchgehende maximale Kontrastierung ist nicht gegeben. Dieser Aspekt wurde abgemildert, indem Kontrastierungen unter den Kompetenzfacetten abgebildet wurden, an denen sie fundiert darstellbar waren. Eine Kontrastierung ließ sich innerhalb der Kompetenzfacette „Kultursensibles inhaltliches Vorgehen“ realisieren, indem sowohl die Beachtung der kulturellen Aspekte sowie die explizite Nichtbeachtung der kulturellen Aspekte bei Unterrichtsinhalten, ermöglicht werden. Die Kontrastierung erfolgte auch im Bereich der Kompetenzfacette „Gruppenbildung unter kultureller Perspektive“ sowie bei unterschiedlichen Kompetenzfacetten des Kompetenzelementes „Sprachsensibilität“. Somit konnten unterschiedliche Handlungsstrategien i.S. einer Kontrastierung analysiert werden, eine fundierte Analyse unterschiedlicher Deutungsmuster oder grundlegender Überzeugungen steht demnach noch aus.

Mit der erwähnten Interviewanzahl konnte die angestrebte konzeptionelle Repräsentativität realisiert werden, indem so viele Fälle einbezogen wurden, wie dies für eine analytische Darstellung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz notwendig ist. Die Gewissheit darüber zeigte sich durch die Datensättigung ab dem 16. Interview, da die Zahl der inhaltlichen Redundanzen anstieg und sich nur noch Interviewaussagen auffinden ließen, welche die Ansichten und Einstellungen der

Interviewpartner*innen verdeutlichten, aber inhaltlich keine neuen Erkenntnisse darstellten. Hinsichtlich der Interviewdurchführung erklärten sich oft mehrere Pflegepädagog*innen innerhalb einer Bildungseinrichtung zu einer Interviewteilnahme bereit, was dazu führte, dass stellenweise drei bis vier Personen einer Bildungseinrichtung an den Interviews teilnahmen. Dies führt zum einen zu einer guten Vergleichbarkeit hinsichtlich einheitlicher oder individueller Handlungsstrategien innerhalb einer Organisation, stellt aber auch im Kontext der Datenanalyse eine mögliche Verzerrung der Daten dar. Diesem Umstand wurde reflexiv begegnet, indem auch Interviews einer Bildungseinrichtung aufeinanderfolgend analysiert wurden, sodass die Wertigkeit der Aussagen von Pflegepädagog*innen aus einzelnen Bildungseinrichtungen hinsichtlich einer möglichen tendenziellen Beeinflussung beachtet wurde. Die Themenkomplexe vier und fünf des Interviewleitfadens („Berufliche Aus- und Fortbildung“ und „Rahmenbedingung“) wurden konzipiert, um den Fokus der Datenerhebung auf unterschiedliche Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtung als potenzielle Einflussfaktoren der interkulturelle Kompetenz zu erfassen sowie den Fokus des interkulturellen Kompetenzerwerbs auf den Bereich der eigenen pflegepädagogischen Ausbildung zu erweitern. Diese angestrebten Perspektiven erwiesen sich jedoch als wenig aussagekräftig, da keine Aussagen über die Rahmenbedingungen der eigenen Bildungseinrichtung getätigt wurden bzw. die Inhalte der eigenen pflegepädagogischen Ausbildung nicht mehr erinnert wurden.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich des methodischen Vorgehens festhalten, dass der Tatsache der unterschiedlichen Einflussgrößen auf die Datenerhebung und Datenanalyse sowie den Grenzen der Gütekriterien eines qualitativen Vorgehens (Vorwissen, mehrere Interviewpartner*innen aus den gleichen Einrichtungen, Beeinflussung durch die Erhebung und Analyse durch eine Person) grundsätzlich dadurch begegnet wurde, dass eine kontinuierliche Reflexion dieser Aspekte stattfand. Dazu wurde vor allem bei der Interviewdurchführung auf eine authentische Darlegung der Handlungsmotive und Deutungsmuster der Pflegepädagog*innen hingewirkt, aber auch bei allen weiteren analytischen Prozessen eine kontinuierliche selbstkritische Reflexion vollzogen.

Eine Triangulation mildert die Effekte dieser dargestellten ungewollten Verzerrungen ab, da sich dadurch die Kontrastierung der Fälle intensivieren lässt, die zu einem tieferen Verständnis der interkulturellen Kompetenzelemente führt. Mittels Triangulation werden die Ergebnisse unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden ergänzt, was die Auswertungsgüte hinsichtlich der Validität erhöht (Kalthoff, 2019, S. 266). Es bietet sich hier beispielsweise eine Triangulation durch unterschiedliche Datensorten (Begriffsexplikationen, Argumentationen oder Erzählungen) (Flick, 2011, S. 21-37) oder auch Narrativa an, um den Aspekt der Wandlungsmomente oder sich widersprechender Handlungsstrategien besser abbilden zu können. Aber auch eine Beobachtertriangulation bzw. Auswertungstriangulation erhöht die Validität,

indem die gleichen Daten von unterschiedlichen Auswertungspersonen erhoben bzw. analysiert werden (Kalthoff, 2019, S. 26; Flick, 2011, S. 14).

Ebenfalls könnte die Fundierung der erzielten Ergebnisse erweitert werden, indem durch die Befragung der Lernenden eine weitere Perspektive auf die interkulturelle Kompetenz der Pflegepädagog*innen eröffnet würde, die auch durch eine konkrete Analyse der Bedingungen der Bildungseinrichtungen, als dritter relevanter Bedingungsfaktor, erfolgen kann. Die beschriebene kommunikative Validierung könnte intensiviert werden, indem die vorliegenden Ergebnisse den Interviewpartner*innen rückgespiegelt werden (Kuckartz, 2016, S. 218), um darauf aufbauend weitere Ableitungen zu ermöglichen.

Da sich in der Datenanalyse unterschiedliche wiederkehrende Handlungsstrategien abzeichnen, erscheint neben dem Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse ein typenbildendes Vorgehen aufschlussreich, sodass vor dem Hintergrund der Interviewbeteiligung von mehreren Pflegepädagog*innen innerhalb einer Bildungseinrichtung eine Fallkontrastierung erfolgen könnte (Kelle & Kluge, 2010), um unterschiedliche Vorgehensweisen innerhalb einer Bildungseinrichtung bzw. zwischen Pflegepädagog*innen vergleichend zu analysieren, um vertiefte Einblicke in die Handlungsursachen vor den jeweiligen Kontexten zu gewinnen.

10.6 Ausblick

Anhand der Ergebnisse dieser Arbeit wird eine Sensibilisierung von pflegepädagogischen Handlungen vor dem Hintergrund der zunehmenden kulturellen Heterogenität von Lernenden erreicht. Zusätzlich verweisen die Befunde auf weitere Anknüpfungspunkte, die in weiteren Studien vertieft und erweitert werden müssen.

Die generierten Kompetenzelemente erlaubten eine Überprüfung der normativen Formulierungen von interkultureller Kompetenz unter dem Fokus der pflegepädagogischen Spezifika (Allemann-Ghionda, 2007, S. 54; Griese, 2010, S. 175). Zur Fundierung und Verallgemeinerung der gewonnenen Erkenntnisse ist es erforderlich, die Spezifika von Lehrenden anderer beruflicher Ausbildungsarten unter dem Fokus der kulturellen Heterogenität von Lernenden zu untersuchen, um diese den Befunden gegenüberzustellen. Dieser Vergleich lässt Schlussfolgerungen zu, inwieweit sich die ermittelten Merkmale für den gesamten berufsbildenden Bereich generalisieren lassen.

Im Zuge der Datenanalyse konnten weitere Einflussvariablen auf die interkulturelle Kompetenz von Pflegepädagog*innen gefunden werden, die aber mit den bestehenden Ressourcen nicht im erforderlichen Ausmaß dargestellt werden konnten. Hierbei lässt sich erkennen, dass die kulturelle Heterogenität der Lernenden einen wesentlichen Faktor der **Schulentwicklung**

darstellt. Als positive Grundlagen für ein individuelles Agieren der Lehrenden stellte sich unter der Kategorie „Rahmenbedingungen“ vor allem das Leitbild der Bildungseinrichtungen heraus sowie die erforderliche zeitliche Flexibilität und eine durchgehend positive Bewertung eines einheitlichen pädagogischen Konzeptes im Umgang mit der kulturellen Heterogenität von Lernenden. So kann ein schulinternes Konzept eine einheitliche und positive Grundhaltung der Lehrenden im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden fördern. Gleichzeitig wirkt sich eine Sensibilität für diese Gruppe positiv aus. Dabei dient den Lehrenden ein entsprechendes Konzept als Grundlage und als einheitliche Basis, welche grundlegende Einstellungen und Werthaltungen der Lehrenden beschreibt, um darauf basierend stets individuell handeln zu können. Solche geeigneten Konzepte gestatten neben einer einheitlichen Sichtweise eine Handlungsgrundlage, um die kulturelle Heterogenität der Lernenden als möglichen Ansatzpunkt zu nutzen, um weiteren Differenzierungen wie Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, soziales Umfeld etc. ebenfalls auf konzeptioneller Ebene Rechnung zu tragen. Dadurch lässt sich eine kritische Auseinandersetzung mit normativen Gemeinschaftskonzepten und Homogenitätserwartungen aller Beteiligten in Bildungseinrichtungen institutionell verankern, sodass Diversität als Leitkategorie einer kontinuierlichen Schulentwicklung verinnerlicht wird (Leiprecht, 2009, S. 70; Lüdders, 2016, S. 72-73; Wimmer & Altrichter, 2017, S. 215-218). Dabei verweist die generierte Kategorie „Rahmenbedingungen“ analog zum Kompetenzelement „Professionelle Identität“ auf eine notwendige Offenheit von Bildungseinrichtungen, um beispielsweise individuelle Förderung zu ermöglichen. Herrscht in den Bildungseinrichtungen keine Offenheit und Flexibilität im Umgang mit kulturell heterogenen Lernenden, werden professionelle Handlungsstrategien grundsätzlich erschwert.

Im Kontext der interkulturellen Kompetenz manifestierten sich im Zuge des Analysevorgangs insbesondere damit verbundene Anforderungen an Pflegepädagog*innen, sodass sich dadurch Erkenntnisse für die **Aus- und Weiterbildung** von Pflegepädagog*innen ableiten lassen, die an dieser Stelle skizziert werden sollen, um mögliche Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten zu formulieren.

Im Kontext der Berufsbildungsforschung können durch die generierten Kompetenzelemente Ansätze erkannt werden, um eine Evaluationsgrundlage für bestehende Konzepte der Aus- und Weiterbildung von Pflegepädagog*innen zu ermöglichen (Allemann-Ghionda, 2007, S. 31; Mecheril, 2013, S. 19) bzw. können die generierten Kompetenzelemente als Grundlage dienen, um Kriterien für die Erfassung der interkulturellen Kompetenz von Pflegepädagog*innen zu generieren (Bender-Szymanski, 2013, S. 201; Loftin, Newman, Gilden, Bond & Dumas, 2013, S. 8-9; Zalucki, 2003, S. 167-168).

Unterschiedliche Kompetenzelemente und -facetten verdeutlichen die Orientierung der Pflegepädagog*innen an einem vermeintlich einheitlichen Pflegebild, um pflegepädagogische

Handlungen zu begründen. Diese erscheinen aber ebenfalls durch individuelle Erfahrungen und kulturell geformt. Somit erscheint eine wissenschaftlich fundierte Analyse eines pflegepädagogischen Pflegeverständnisses erforderlich. Dabei erscheint eine spezifische Betrachtung der unterschiedlichen Studienganginhalte geeignet, um erkennen zu können in welcher Art und Weise die Aneignung eines pflegepädagogischen Pflegeverständnisses erfolgt und wie die Auseinandersetzung mit dem individuellen Pflegeverständnis der Studierenden ermöglicht wird.

Außer einer Orientierung an einem einheitlichen Pflegeverständnis seitens der Pflegepädagog*innen besteht grundsätzlich eine Ausrichtung an einem einheitlichen Verständnis von Pflegebildung bzw. an den Erfordernissen der Pflegeausbildung. Mit diesem Fokus in unterschiedlichen Kontexten wird innerhalb der Bildungseinrichtung das einheitliche Verständnis von Pflegebildung perspektiviert, womit dies als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage dient. In weiteren Analysen gilt es zu untersuchen, welche Aspekte des pflegepädagogischen Bildungsverständnisses eher allgemeine Anteile des Bildungsbegriffs fokussieren oder inwiefern das pflegepädagogische Bildungsverständnis auf Spezifika verweist. Da das Studium im Kontext des berufsbiografischen Bestimmungsansatzes von Professionalität die Grundlage für Professionalität legt, wird unter dem Fokus des pflegepädagogischen Bildungsverständnisses eine Analyse der pflegepädagogischen Studiengänge benötigt, um zu untersuchen, wie dort das Bildungsverständnis konkret vermittelt bzw. angeeignet wird und in welcher Weise die Auseinandersetzung mit einem subjektiven Bildungsverständnis erfolgt (Lankes, 2008, S. 41).

Für ein pflegepädagogisches Bildungsverständnis liefert diese Arbeit erste Anhaltspunkte, wonach Kommunikation und Reflexion sowie ein gleichberechtigter Diskurs zu den unabdingbaren Bestandteilen eines solchen pflegepädagogischen Bildungsverständnisses gehören. Ebenso kann ein pflegepädagogischer Bildungsbegriff in Anbetracht der Diversität von Lernenden als auch Lehrenden nicht auf subjektive oder objektive Ganzheiten (i. S. von Homogenisierung) ausgelegt sein, sondern muss individuelle Lebensmöglichkeiten berücksichtigen und das Spannungsverhältnis von Eigenem und Fremden bzw. von Gewohntem und Neuem einbeziehen (Frost, 2007, S. 68).

Basierend auf der Erkenntnis einer defizitären Anbindung der kultursensiblen Sichtweise auf die Lernenden innerhalb des pädagogischen Studiums (Allemann-Ghionda, 2007, S. 54; Lanfranchi, 2010, S. 231; Rose, 2012, S. 39) und der Erkenntnis eines Zusammenhangs zwischen der Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Hintergründen und Akkulturationseinstellungen von Lehrenden (Wagner, Dick, Petzel & Auernheimer, 2001, S. 38) ermöglichen die Erkenntnisse der Arbeit einen weiteren Impuls für die Aus- und Weiterbildung von Pflegepädagog*innen. Dabei ist besonders die Reflexion der eigenen Professionalität bereits während des Studiums anzubahnen, indem kulturelles Fachwissen und dessen Kontextualisierung mit

den Aspekten einer kultursensiblen Pflege und der kulturellen Spezifika der Lernenden vermittelt werden muss (wie z.B. pädagogische Rollenbilder, Lernverhalten, Leistungssozialisation (Banks, 2016, S. 6). Hilfreich erscheint hierbei die Arbeit mit Fallbeispielen, um die kulturellen Aspekte der Lernenden in Bezug zu den Ausbildungsinhalten zu setzen (Banks, 2016, S. 8-17). Die Verwendung eines Portfolios ist ein nützliches Instrument, um den Prozess der Selbstreflexion zu begleiten.

Die Ausbildung einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz ist im Kontext des berufsbiografischen Bestimmungsansatzes von Professionalität als ein Prozess zu betrachten, der sich über die gesamte berufliche Tätigkeit vollzieht. Gefördert wird dieser Prozess durch Diversitätserfahrungen und Begegnungen mit anderen Kulturen, die im Rahmen einer pflegepädagogischen Weiterbildung ermöglicht werden können (Cokley u.a., 2010, S. 187-188). Zutraglich ist hierbei eine positive Bewertung von Heterogenität bei den Pflegepädagog*innen (Walgenbach, 2017, S. 27).

Die Ergebnisse der Arbeit ermöglichen eine erweiterte Sichtweise auf das Job-Design der Pflegepädagogik, indem sie eine erweiterte Sichtweise auf diese Profession eröffnen, denen in der akademischen Qualifizierung begegnet werden muss. Vor allem das Kompetenzelement „Sprachsensibilität“ verweist auf die enormen Herausforderungen an die Pflegepädagog*innen, welche die Sprachbarrieren der Lernenden mit sich bringen. Hierbei verweisen die Analyseergebnisse darauf, dass sich Pflegepädagog*innen im Umgang mit den Sprachbarrieren oftmals überfordert fühlen. Einerseits sind die analysierten vielseitigen Handlungsstrategien ein Indikator für diese Überforderung und andererseits lassen sich die Erkenntnisse von Niederhaus dadurch auch in den pflegepädagogischen Kontext übertragen. Niederhaus stellt fest, dass sich die Lehrenden durch ihre Ausbildung nur unzureichend auf die Mehrsprachigkeit und den professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Ausbildungskontext vorbereitet fühlen. Dabei geben die befragten Lehrenden an, sich Methoden und Ansätze für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität überwiegend selbst zu erarbeiten (Niederhaus, 2013, S. 75). Diese Erkenntnis deckt sich mit dem generierten Kompetenzelement „Sprachsensibilität“ und verweist hinsichtlich der Ausbildung von Pflegepädagog*innen auf die Notwendigkeit, auf Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im Pflegepädagogikstudium einzugehen.

Eine weitere Anforderung an die Pflegepädagog*innen stellt die persönliche Betreuung der Lernenden mit kultureller Heterogenität dar, die als Herausforderung erlebt wird, da mit einem anderen kulturellen Hintergrund auch vielseitige Problemlagen der Lernenden einhergehen, mit denen sich die Pflegepädagog*innen als Ansprechpartner*innen durch das generierte Vertrauensverhältnis konfrontiert sehen. Aus den Äußerungen der Pflegepädagog*innen ergibt sich demnach eine sehr große Schnittmenge zu den Aufgabenfeldern von sozialer Arbeit. Dadurch muss besonders hoher Wert auf die beratende Tätigkeit innerhalb der akademischen

Ausbildung von Pflegepädagog*innen gelegt werden, auch um eine professionelle Abgrenzung zum Tätigkeitsfeld der sozialen Arbeit zu ermöglichen. Dies wird notwendig, da in manchen Bildungseinrichtungen nach Aussagen der Pflegepädagog*innen auch Sozialarbeiter*innen tätig waren, die eng mit den Lernenden aus anderen Kulturen zusammenarbeiteten, sodass ein solches Angebot als unverzichtbar erklärt wurde.

Anhand der dargestellten Aspekte in dieser Diskussion und dem Ausblick wird der Nutzen von interkultureller Kompetenz für die Pflegepädagogik erkennbar. Hierbei unterstützt interkulturelle pflegepädagogische Kompetenz wie eingangs dargestellt, Bildung und hier spezifischer, pflegerische Ausbildung, die kulturspezifische Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt und fördert somit eine Veränderung des Verhältnisses zum Selbst, zu anderen und der Welt. Durch den gemeinsamen Diskurs werden Diskriminierungstendenzen vermieden, sodass kulturelle Heterogenität in der Pflegeausbildung nicht als Schlüsselproblem, sondern als Schlüsselchance gewertet und genutzt wird. Somit werden Pflegepädagog*innen und pflegeberufliche Bildungseinrichtungen als aktiver Teil zur Herstellung von Chancengleichheit verstanden, um im Sinne des verständigungsorientierten Gesellschaftsbildes von Jürgen Habermas kontinuierlich und diskursiv kulturelles Wissen zu erneuern und kulturelle Lebenswelten in all ihrer Diversität einzubeziehen. Somit liefert interkulturelle pflegepädagogische Kompetenz eine Antwort auf die Frage nach der Bedeutung von Kultur im erziehungswissenschaftlichen Kontext, denn Kultur spezifiziert den zentralen Fokus von pflegepädagogischer Arbeit – die Lernenden.

Literaturverzeichnis

- Abdallah-Preteille, M. (2006). Lehrer(fort)bildung und die Herausforderung kultureller Verschiedenheit. In H., Nicklas; B. Müller & H. Kordes (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (S.176-180). Frankfurt am Main: Campus.
- Allemann-Ghionda, C. (2007). Warum war es nötig, eine „interkulturelle“ Bildung zu erfinden (II) und welche Bedingungen müssen erfüllt werden, um sie in Unterricht umzusetzen? In H. Antor (Hrsg.), *Fremde Kulturen verstehe – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (S. 29-57). Heidelberg: Universitätsverlag.
- Amrhein, B. (2015). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Anmerkungen zu einer inklusionsorientierten Lehrer/-innenbildung. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 61-68). Münster/New York: Waxmann.
- Antor, H. (Hrsg.). (2007a). *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Antor, H. (2007b). Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz: Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung. In H. Antor (Hrsg.), *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (S. 111-126). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Arnold, R. & Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (1., unveränderter Nachdruck), (S. 52-74). Bielefeld: Bertelsmann.
- Auernheimer, G. (2007). Interkulturelle Kompetenzen revidiert. In H. Antor (Hrsg.), *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (S.11-28). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. „Diversity“ as a buzzword. In K. Hauenschild, S. Robak, I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. (S.38-59). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Bade, K. J. (2016). Prolog Kulturvielfalt, Kulturangst und negative Integration in der Einwanderungsgesellschaft. In K. Kazzazi, A. Treiber & T. Wätzold (Hrsg.), *Migration-Religion-Identität. Aspekte transkultureller Prozesse* (S. 1-34). Wiesbaden: Springer.
- Banks, J. (2016). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York & London: Taylor & Francis.
- Bauer, F. (2016). Objektive Hermeneutik und Ressortforschung. Zu den Chancen der Objektiven Hermeneutik in einem Segment der Forschung, das bisweilen ein Schattendasein führt, und den Möglichkeiten, die in diesem Segment für die Objektive Hermeneutik bestehen. In: R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 207-248). Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-26). Münster: Waxmann.
- Becker, W. & Meifort, B. (2004). Ordnungsbezogene Qualifikationsforschung als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Bildungsgänge. In F. Rauner (Hrsg.), *Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysen und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung* (S. 45-59). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (3. Auflage), (S. 201-227). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In A. Prengel, B. Frieberthäuser & A. Langer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage), (S. 43-59). Weinheim/München: Juventa.
- Berg, A. (2010). *Lernen in heterogenen Gruppen. Ein ressourcenorientierter Weg zur Öffnung der Schule für alle*. Frankfurt: Lang.
- Beutner, M. (2007). Die Förderung von interkulturellem Verständnis in der beruflichen Bildung. In H. Antor (Hrsg.), *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (S. 207-235). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019). *Berufsbildungsbericht 2019. Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Hrsg.). Paderborn: Bonifatius.
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 223-235). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2006). Fast Fish – Loose Fish International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 189-213). Berlin: LIT.
- Bögelein, N. & Vetter, N. (2019). Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven* (S. 12-38). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bolten, J. (2007). Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In J. Berninghausen & V. Künzer (Hrsg.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung* (S. 21-42). Frankfurt am Main: IKO.
- Bonse-Rohmann, M. (2015). Strukturen, Orientierungen und neuere Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege. In J. Pundt & K. Kälble (Hrsg.), *Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte* (S. 165-198). Bremen: Apollon University Press.
- Bresges, A., Dilger, B., Hennemann, T., König, J., Lindner, H., Rohde, A. & Schmeinck, D. (2014). (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Breuer, F. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.35-49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2017). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Brüsemeister, T. (2019). Quantitative und qualitative Methoden: Nutzungsweisen in der universitären Bildungsforschung und Lehre. In J.-M. Lorenzen, L.-M. Schmidt & D. Zifonun (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S.16-29). Weinheim/Basel: Beltz.
- Buch, M. & Frieling, E. (2004). Die Reichweite von Tätigkeits- und Arbeitsanalysen für die Entwicklung beruflicher Curricula. In F. Rauner (Hrsg.), *Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysen und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung* (S. 135-149). Bielefeld: Bertelsmann.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13-26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21-38). Weinheim: Beltz Juventa.

- Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- BWP – Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge (Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014. Verfügbar unter 2014. <http://www.bwp-dgfe.de/index.php/basiscurriculum> [08.02.2016]*.
- Cokley, K., Tran, K., Hall-Clark, B., Chapman, L., Finley, A. & Martinez, M. (2010). Predicting Student Attitudes About Racial Diversity and Gender Equity. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3 (3), 187–199.
- D’Netto, B., Shen, J., Chelliah, J. & Monga, M. (2014). Human resource diversity management practices in the Australian manufacturing sector. *The International Journal of Human Resource Management*, 25 (9), 1243-1266.
- Dehnbostel, P. (2005) Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. *Report*, 28 (1,) 208-214.
- Demorgon, J. & Kordes, H. (2006). Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. In H. Nicklas, B. Müller & H. Kordes (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (S. 27-36). Frankfurt am Main: Campus.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2006). *Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Magna Charta der internationalen Kulturpolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2006). Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magister System. *Erziehungswissenschaft* 17 (32), 25-32.
- Donnerstag, J. (2007). Die Grenzen des interkulturellen Lernens: einige Anmerkungen zu Michael Moore und zum deutschen Anti-Amerikanismus. In H. Antor (Hrsg.), *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (S.159-173). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 235-249). Weinheim & Basel: Beltz.
- Dörr, G. & Küster, O. (2006). Erforschung berufsfeldbezogener Kompetenzen – Entwicklung eines Forschungsdesigns. In A. H. Hilligus H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 223-229). Berlin: LIT.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.723-733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubiel, H. (2001). *Kritische Theorie der Gesellschaft. Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas* (3. Auflage). Weinheim/München: Juventa.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S.11-28). Münster: Waxmann Verlag.
- Eppenstein, T. (2015). Interkulturelle Kompetenz. Zugänge für eine kultursensible Soziale Arbeit. In I. Zacharakis, T. Eppenstein & M. Krummacher (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe*. (S. 35-66). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Erpenbeck, J. & Weinberg, J. (2004). Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? *Report* 27 (3), 69-76.

- Eß, O. (2010). Das Andere lehren: Interkulturelle Handlungskompetenz als „Paradigma“? In O. Eß (Hrsg.), *Das Andere lehren. Handbuch zur Lehre Interkultureller Handlungskompetenz* (S. 15-31). Münster: Waxmann.
- Europäische Kommission (2020). *Teil I Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und der Ausschuss der Region. Arbeitsprogramm der Kommission für 2010. Jetzt handeln*. Verfügbar unter https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/cwp2010_de.pdf [07.04.2020].
- Europäischer Rat (2020). *23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Verfügbar unter https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [07.04.2020].
- Fend, H. (2009). Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. (S. 19-24). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395-407). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forsa (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer– Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2015_05_17_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf. [aufgerufen am 07.04.2020].
- Franzmann, A. (2016). Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 1-42). Wiesbaden: Springer.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 30-46.
- Friebe, J. (2003). Interkulturelle Bildung für Pflegendende. Bedarfe und Herausforderungen in Deutschland. In J. Friebe, M. & Zalucki (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung in der Pflege* (S.145-158). Bielefeld: Bertelsmann.
- Friebe, J. & Zalucki, M. (Hrsg.). (2003). *Interkulturelle Bildung in der Pflege*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 165-192). Weinheim: Beltz Juventa.
- Frost, U. (2007). Vom Befreunden des Fremden: Pädagogische Überlegungen zum Anspruch interkulturellen Verstehens. In H. Antor (Hrsg.), *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (S.59-69). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Gebauer, M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 17, 191-216.
- Gehring, M. & Lang, J. (2013). Diversity Kompetenzen erwerben: ein Blended Learning Angebot für Studierende und Lehrpersonen in der Beruflichen Bildung. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf Bildung Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (S. 147-158). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Gei, J. & Granato, M. (2015). Ausbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Jugendliche mit Migrationshintergrund – Ausgrenzung auch in der beruflichen Ausbildung? In A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf* (S. 210-239). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Geimer, A. & Rosenberg, F. von. (Hrsg.). (2014). *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer.
- Gerstenmaier, J. (2004). Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In F. Rauner (Hrsg.), *Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysen und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung* (S. 151-163). Bielefeld: Bertelsmann.
- PfIBRefG – Gesetz zur Reform der Pflegeberufe in der Fassung vom 17. Juli 2017. Bundesgesetzblatt S. 2581.
- Gesundheitsberichterstattung des Bundes (2018). Verfügbar unter http://www.gbe-bund.de/oowa921-install/servlet/oowa/aw92/WS0100/_XWD_FORMPROC?TARGET=&PAGE=_XWD_102&OPIN-DEX=2&HANDLER=XS_ROTATE_ADVANCED&DATA-CUBE=_XWD_130&D.000=ACROSS&D.003=ACROSS&D.734=PAGE&D.489=DOWN. [20.04.2020].
- Gieseke, W. (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage), (S. 385-403). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gillen, J. & Koschmann, A. (2013). Diversity Education als Forschungs- und Handlungsfeld der Berufspädagogik. Perspektiven und Herausforderungen. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S.170-182). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität: Über Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und -fortbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens, (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 63-70). Berlin: LIT.
- Gniewosz, B. (2015). Kompetenzentwicklung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2., überarbeitete Auflage), (S. 69-79). Wiesbaden: Springer.
- Gräsel, C. (2015). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2., überarbeitete Auflage), (S. 15-30). Wiesbaden: Springer.
- Griese, C. (2010). Interkulturelles Lernen zwischen Kulturzentrismus und Forschungsdesiderat – ein kritischer Ausblick. In Eß, O. (Hrsg.), *Das Andere lehren. Handbuch zur Lehre Interkultureller Handlungskompetenz* (S. 167-178). Münster: Waxmann.
- Grzanna, C. (2011). Die subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 9-20). Berlin, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen* (11. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haasler, S. R. & Tutschner, R. (2013). Berufliches Bildungspersonal in europäischer Perspektive: Im Spannungsfeld zwischen Reformen und ihrer praktischen Umsetzung. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf Bildung Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (S. 39-54). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Habermas, J. (2019a). *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (11. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (11. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartwig, S., Schwabe, F. & Gebauer, M. (2018). Zur faktoriellen Struktur eines Instruments zur Messung von Lehrkräfteeinstellungen und -motivation zum Umgang mit Heterogenität (Emo-H). In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch des Schulentwicklung Band 20. Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität* (S. 179-198). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, M. (2019). Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen: Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven* (S. 204-225). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hummrich, M. (2017). Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 141-158). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jahn, R. W. (2013). Prävention fremdenfeindlicher Einstellungen: Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf Bildung Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (S.129-144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Junghanns, M. (2011). Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 35-47). Opladen, Berlin & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalthoff, H. (2019). Beobachtung und Komplexität. Überlegungen zur Praxis der Methodenkombination. In J.-M. Lorenzen, L.-M. Schmidt & D. Zifonun (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 264-278). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer.
- Kimmelman, N. (2013). Die Frage nach dem Maß der Einheit in der Vielfalt: Standards und Kompetenzen für das berufliche Bildungspersonal. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf Bildung Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (S. 23-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kimmelman, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*. Aachen: Shaker.
- Kimmelman, N. (2009). Der „Diversity-Professional“ in der beruflichen Bildung. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 129-151). Aachen: Shaker.
- Klose, A. & Merx, A. (2017). Diskriminierung und Antidiskriminierung. In K.-H. Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.), *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage), (S. 298-301). Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019a). *Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019).

- KMK – Kultusministerkonferenz (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.
- Kollak, I. (2003). Pflegepädagogik und Kultur: Anforderung und Wirklichkeit. In J. Friebe & M. Zalucki, (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung in der Pflege* (S. 47-60). Bielefeld: Bertelsmann.
- König, J. (2014). Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde & D. Schmeinck (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (S. 17-46). Münster/New York: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2015). Kulturelle Passung und sanfte Eliminierung. Heterogenität und Homogenisierung in der Perspektive von Pierre Bourdieu. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 39-61). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krüger-Potratz, M. (2006). Interkultureller Perspektivenwechsel in Erziehung und Schule am Beispiel Deutschlands und Frankreich. In H. Nicklas, B. Müller & H. Kordes (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (S. 171-175). Frankfurt am Main: Campus.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2007). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lafont, C. (2015). Kommunikatives Handeln. In H. Brunkhorst, R. Kreide & C. Lafont (Hrsg.), *Habermas. Handbuch* (S. 332-336). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Lanfranchi, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (3. Auflage), (S. 231-260). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lankes, E.-M. (2008). Wissen und Kompetenzen von Lehrkräften. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 41-45). Münster: Waxmann Verlag.
- Leenen, W. R., Groß, A. & Grosch, H. (2013). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., Auflage), (S. 105-126). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leiprecht, R. (2009). Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 66-77). Aachen: Shaker.
- Lersch, R. (2006). Am Anfang steht die Wissenschaft ... Grenzen und Möglichkeiten der Universität bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 43-49). Berlin: LIT.
- Loftin, C., Newman, S., Gilden, G., Bond, M. & Dumas, B. (2013). Moving Toward Greater Diversity: A Review of Interventions to Increase Diversity in Nursing Education. *Journal of Transcultural Nursing*, 1-10.

- Lüdders, L. (2016). *Fragebogen- und Leitfadenskonstruktion. Ein Handbuch für Studium und Berufspraxis*. Bremen: APOLLON University Press.
- Lütje-Klose, B. & Löser, J. (2013). Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S.134-147). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Maag Merki, K. (2005). Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 362-368). Bielefeld: Bertelsmann.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*. 7 (13), 1–28.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayring, P. (2010a). Desing. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225-237). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2010b). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (10., neu ausgestattete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Prengel, B. Friebertshäuser & A. Langer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage), (S. 323-333). Weinheim/München: Juventa.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., Auflage), (S. 15-34). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. & Tißberger, M. (2013). Ethnizität und Rassekonstruktion. Ein rassismuskritischer Blick auf Differenzkategorien. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 60-71). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Mecheril, P. & Vorrink A. J. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 43-59). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Merx, A. (2017). Diversity Management. In K.-H. Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.), *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage), (S. 302-305). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Kultursensibilität im Gesundheitswesen. Modulhandbuch für eine kompetenzorientierte, wissenschaftsbasierte und multiprofessionelle Aus-, Fort- und Weiterbildung in den therapeutischen und pflegerischen Gesundheitsfachberufen*. Verfügbar unter https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/modulhandbuch_kultursensibilitaet_im_gesundheitswesen.pdf [20.06.2020].
- Morrison, M., Lumby, J. & Sood, K. (2006). Diversity and Diversity Management Messages from Recent Research. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (3), 277-295.
- Müller, M. (2009). Diversity-Management in der Berufsschule. In N. Kimmelmann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 92-113). Aachen: Shaker.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2014). *Die Fragebogenmethode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (6., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

- Niederhaus, C. (2013). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung eines schulformspezifischen Moduls. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf Bildung Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (S. 73-88). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3., aktualisierte Auflage), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (2012). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (2. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oevermann, U. (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43-114). Wiesbaden: Springer.
- Oevermann, U. (2010). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Oevermann, U. (2004). Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (2), 311-336.
- Oevermann, U. (2001). Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erziehungswissenschaften. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2 (1), 67-92.
- Oser, F., Düggeli, A. & Heinzer, S. (2010). Qualitätsmessung von Lehrpersonen-Kompetenzen. Ein neuer Ansatz. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S.133-153). Münster: Waxmann.
- Otto, J., Czerwinski, J., Schurig, M. & Pfänder, H. (2018). Soziale Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch des Schulentwicklung Band 20. Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität* (S. 224-257). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ouzoun, D. (2011). Berufsbildungspersonal in Europa: Perspektiven europäischer Bildungspolitik. In A. Bahl & P. Grollmann (Hrsg.), *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen?* (S. 29-45). Bielefeld: Bertelsmann.
- Pöhler, N. (2014). *Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung in der Pflegeausbildung*. Hamburg: Diplomica.
- Prenzel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In A. Prenzel, B. Friebertshäuser & A. Langer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage), (S. 17-39). Weinheim/München: Juventa.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Radtke, F.-O. (2017). Kategorie Kultur. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 61-76). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reinders, H. & Ditton, H. (2015). Überblick Forschungsmethoden. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2., überarbeitete Auflage), (S. 49-56). Wiesbaden: Springer.
- Robak, S. (2013). Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexion – eine Standortdiskussion. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S.183-203). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

- Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sahmel, K.-H. (2018). Die Entwicklung der Pflegelehrer-Bildung in Deutschland – Rückblick und Ausblick. In K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsfachberufe* (S. 41-51). Berlin: Springer.
- Schanz, C. (2009). Herausforderungen für die Organisationsentwicklung an multikulturellen Schulen. In N. Kimmelmann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 78-91). Aachen: Shaker.
- Schaper, N. & Hochholdinger, S. (2006). (Arbeits-)Psychologische Konzepte zur Modellierung und Messung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 215-222). Berlin: LIT.
- Scherr, A. (2015). Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt werden. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 95-114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scherr, A. (2013). Arbeitsmarkt, Kulturen, Menschenrechte: Bezugspunkte der Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf Bildung Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (S. 237-252). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scherr, A., Janz, C., Müller, S. (2015). Einleitung: Ausmaß, Formen und Ursachen der Diskriminierung migrantischer Bewerber/innen um Ausbildungsplätze. Forschungsergebnisse, Forschungsdefizite und Kontroversen. In A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. (S. 9-32). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In A. Prengel, B. Frieberthäuser & A. Langer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage), (S. 473-486). Weinheim/München: Juventa.
- Schmidt, W. (2003). Alter-Migration-Qualifizierung. (Neue) Anforderungen an die Zuwanderungsgesellschaft. In J. Friebe & M. Zalucki (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung in der Pflege* (S.13-28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2003). Das Personal in der Erwachsenenbildung. In R. Arnold (Hrsg.), *Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Pädagogische Arbeitsfelder Band 4* (S. 290-307). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schott, F. & Azizighanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Kommission für Statistik (o.J.). *Definitionskatalog zur Schulstatistik 2014. Beschluss der 62. Kommission für Statistik (Schulbereich) vom 27./27. 06.2014*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2014.pdf> [06.01.2020].
- Settemeyer, A. (2013). Migrationshintergrund unter der Lupe. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Beruf Bildung Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration* (S. 55-70). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sichler, R. (2010). Hermeneutik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 50-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Somm, I. (2019). Der Beitrag der Narrationsanalyse zur Konkretisierung der Handlungsrelevanz von Deutungsmustern. In N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven* (S. 226-246). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Statistisches Bundesamt (2011). *Bevölkerung Deutschlands nach Migrationshintergrund, Bundesländern und Gemeindegröße*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Methoden/Zensus_/Tabellen/MHG_1_LaenderGemeinden.html. [05.05.2018].
- Statistisches Bundesamt (2015). *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen*. Fachserie 11, Reihe 2, 2014/15, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2020). *Definition Migrationshintergrund*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> [12.04.2020].
- Strasser, J. (2016). Pädagogische Professionalität im Zeichen kultureller Vielfalt. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 27-52). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Straub, J. & Chakkarath, P. (2010). Kulturpsychologie. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 195-209). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Süßmann, J. (2016). Geschichtswissenschaften und Objektive Hermeneutik. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 115-140). Wiesbaden: Springer.
- Terhart, E. (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. *Lehren & Lernen*, 40 (8/9), 7-12.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-62). Münster: Waxmann Verlag.
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29-42). Berlin: LIT.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Thomas, A. (2006). Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt. *Arbeit* 15 (2), 114-125.
- Thompson, C. & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In A. Geimer, & F. von, Rosenberg (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9-26). Wiesbaden: Springer.
- Vogel, N. & Wörner, A. (2002). Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 81-92). Opladen: Leske und Budrich.
- Waburg, W., Schurt, V., Mehringer, V. & Strasser, V. (2016). Einleitung: Heterogenität in Bildung und Sozialisation. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S.11-23). Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wagner, S. (2017). *Förderung bei kulturellen Differenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, U., Dick, R. van., Petzel, T. & Auernheimer, G. (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S.17-40). Opladen: Leske/Budrich.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Auflage). Opladen/Toronto: Budrich.
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 141-158). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Walter, A. & Dütthorn, N. (Hrsg.). (2019). Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Duisburg: Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wenning, N. (2015). Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 63-93). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wilpert, C. (2009). Diversity und „Managing Diversity“ – Sensibilisierung für Vielfalt und ihre Gestaltung. „Ausbildung von Multiplikator/innen – Berufsschule als Gesamtheit. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 168-181). Aachen: Shaker.
- Wimmer, B & Altrichter, H. (2017). Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 207-221). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Zalucki, M. (2003). Interkulturelle Fortbildung in der Altenpflege. Überlegungen zur zukünftigen Konzeptentwicklung. In J. Friebe & M. Zalucki (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung in der Pflege* (S.159-169). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zielke-Nadkarni, A. (2003). Fremdheitserfahrung, Pflege und Kultur. In A. Zielke-Nadkarni & W. Schnepf (Hrsg.), *Pflege im kulturellen Kontext. Positionen-Forschungsergebnisse-Praxiserfahrungen*. Bern: Huber.

Anhang

Anhang 1: Anschreiben Schulleitungen	252
Anhang 2: Informationsschreiben.....	253
Anhang 3: Einwilligungserklärung	254
Anhang 4: Interviewleitfaden	255
Anhang 5: Transkriptionsregeln	259
Anhang 6: Kodierleitfaden	261
Anhang 7: Interviewleitfaden Pretest.....	268
Anhang 8: Ergebnisse Pretest.....	271
Anhang 9: Makrooperatoren.....	274

Anhang 1: Anschreiben Schulleitungen

Studienteilnahme

Sehr geehrte Damen und Herren,

Im Rahmen des Forschungsvorhabens

„Interkulturelle Kompetenz als Beitrag für die professionelle pflegepädagogische Kompetenz. Eine empirische Analyse zur pflegepädagogischen Kompetenzforschung“

werden Teilnehmer*innen für Interviews über die Thematik der interkulturellen Kompetenz in der Pflegepädagogik gesucht.

Im Zentrum des Forschungsprojekts steht die Fragestellung, ob es spezifische Elemente einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz gibt und in welchen unterschiedlichen Situationen im beruflichen Alltag von Pflegepädagog*innen interkulturelles Handeln relevant ist bzw. wie sich ein Umgang mit kultureller Heterogenität (kultureller Vielfalt) zeigt. Zielstellung des Forschungsvorhabens ist es, einen Beitrag zur Professionalisierung der Pflegepädagogik zu leisten, indem professionelle Handlungsstrategien von Pflegepädagogen erkenntlich gemacht werden.

Für dieses Forschungsvorhaben werden Pflegepädagog*innen gesucht, die über ihren Umgang mit kultureller Heterogenität berichten und durch ihren eigenen Erfahrungsreichtum einen Beitrag zur Professionalisierung der Pflegepädagogik leisten möchten.

Folgende Kriterien müssen für eine Teilnahme erfüllt werden:

- **Lehrer*in für Pflegeberufe bzw. Pflegepädagog*in (B.A.)**
- **Kursleitungsfunktion**

Das Forschungsvorhaben sieht Einzelinterviews mit einer maximalen Dauer von 90 Minuten vor, die durch den Forscher persönlich durchgeführt werden. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Sie entscheiden im Interviewverlauf selbst, welche Informationen Sie preisgeben oder zurückhalten möchten. Jederzeit besteht die Möglichkeit das Interview abubrechen und die Verwendung Ihrer Aussagen zu verweigern, ohne irgendwelche Folgen davonzutragen.

Die Betreuung des Forschungsvorhabens erfolgt durch Prof. Dr. Julia Gillen, Leibniz Universität Hannover und Prof. Dr. Mathias Bonse-Rohmann, Hochschule Hannover. Die Interviews werden durch Marcus Mittenzwei (Forscher) durchgeführt.

Ein ethisches Clearing erfolgte durch die Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft, welche das Forschungsvorhaben am 10.07.2018 positiv bewertete.

Ich würde mich freuen, wenn Sie das beigefügte Informationsschreiben an Ihre Mitarbeitenden weiterleiten würden!

Herzlichen Dank!

Marcus Mittenzwei

Kontaktdaten:

Anhang 2: Informationsschreiben

Informationsschreiben

Sehr geehrte Damen und Herren,

Im Rahmen des Forschungsvorhabens

„Interkulturelle Kompetenz als Beitrag für die professionelle pflegepädagogische Kompetenz. Eine empirische Analyse zur pflegepädagogischen Kompetenzforschung“

werden Teilnehmer*innen für Interviews über die Thematik der interkulturellen Kompetenz in der Pflegepädagogik gesucht.

Im Zentrum des Forschungsprojekts steht die Fragestellung, ob es spezifische Elemente einer interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenz gibt und in welchen unterschiedlichen Situationen im beruflichen Alltag von Pflegepädagog*innen interkulturelles Handeln relevant ist bzw. wie sich ein Umgang mit kultureller Heterogenität (kultureller Vielfalt) zeigt. Zielstellung des Forschungsvorhabens ist es, einen Beitrag zur Professionalisierung der Pflegepädagogik zu leisten, indem professionelle Handlungsstrategien von Pflegepädagogen erkenntlich gemacht werden.

Für dieses Forschungsvorhaben werden Pflegepädagog*innen gesucht, die über ihren Umgang mit kultureller Heterogenität berichten und durch ihren eigenen Erfahrungsreichtum einen Beitrag zur Professionalisierung der Pflegepädagogik leisten möchten.

Folgende Kriterien müssen für eine Teilnahme erfüllt werden:

- Akademischer Grad mindestens auf Bachelorniveau
- Kursleitungsfunktion

Das Forschungsvorhaben sieht Einzelinterviews mit einer maximalen Dauer von 90 Minuten vor, die durch den Forscher persönlich durchgeführt werden. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Sie entscheiden im Interviewverlauf selbst, welche Informationen Sie preisgeben oder zurückhalten möchten. Jederzeit besteht die Möglichkeit das Interview abzubrechen und die Verwendung Ihrer Aussagen zu verweigern, ohne irgendwelche Folgen davonzutragen.

Die Betreuung des Forschungsvorhabens erfolgt durch Prof. Dr. Julia Gillen, Leibniz Universität Hannover und Prof. Dr. Mathias Bonse-Rohmann, Hochschule Hannover. Die Interviews werden durch Marcus Mittenzwei (Forscher) durchgeführt.

Hinweise zum Datenschutz

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und danach verschriftlicht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt.

Das verschriftlichte Interview wird Ihnen, mit der Möglichkeit Veränderungen durchzuführen, zugesendet. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ergebnissen nicht zu einer Identifikation der Person führen kann. Personenbezogenen Daten werden im Umfang des Namens und der Dauer Ihrer beruflichen Tätigkeit erhoben. Diese personenbezogenen Daten werden von den Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach dem Abschluss des Forschungsvorhabens werden Ihre personenbezogenen Kontaktdaten gelöscht.

Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückzuziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Wenn Sie es wünschen, wird Ihnen die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse zugesendet.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen.

Wenn Sie an einem Interview teilnehmen möchten oder weitere Fragen haben, können mich gern unter den angeführten Kontaktdaten erreichen.

Mit freundlichen Grüßen,

Marcus Mittenzwei

Anhang 3: Einwilligungserklärung

Einwilligung in die Verarbeitung personenbezogener Daten für das Forschungsprojekt:

„Interkulturelle Kompetenz als Beitrag für die professionellen pflegepädagogische Kompetenz. Eine empirische Analyse zur pflegepädagogischen Kompetenzforschung“

Herr Marcus Mittenzwei hat am _____ mit mir _____ ein ausführliches Informationsgespräch über Art, Umfang und Bedeutung des oben genannten Projektes geführt. Verantwortlicher Träger des Projektes ist die Leibniz Universität Hannover.

Das Projekt soll der Analyse von interkulturellen pflegepädagogischen Kompetenzelementen dienen.

Mir ist erläutert worden, dass bei dieser Studie personenbezogene Daten verarbeitet werden sollen. Mir ist insbesondere bekannt, zu welchem Zweck, in welchem Umfang, auf welcher Rechtsgrundlage, wie lange meine Daten gespeichert werden und welche Rechte ich gegenüber der verantwortlichen Stelle hinsichtlich meiner personenbezogenen Daten habe. Ein entsprechendes Informationsschreiben habe ich erhalten.

Mir ist bekannt, dass die Teilnahme freiwillig ist und ich sie jederzeit ohne Angabe von Gründen und ohne persönlichen Nachteil schriftlich oder mündlich widerrufen kann. Meine Daten werden dann vollständig gelöscht. Hierüber erhalte ich eine Nachricht.

Ich erkläre mich bereit, an dem Forschungsprojekt teilzunehmen und willige in die hiermit verbundene und mir bekannte Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten ein. Soweit besondere personenbezogene Daten im Sinne des Art. 9 DSGVO, wie etwa Gesundheitsdaten, erhoben werden, bezieht sich meine Einwilligung auch auf diese Angaben.

Kontaktdaten des Datenschutzbeauftragten der Leibniz Universität Hannover:

Das Informationsschreiben und ein Exemplar dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Ort, Datum:

Unterschrift der Interviewpartnerin / des Interviewpartner:

Anhang 4: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Name des Interviewers	
Funktion der/des Befragten	
Als Pflegepädagog*in und Kursleitung tätig seit	
Bildungseinrichtung	
Datum des Interviews	

Vorbemerkungen des Interviewers

- Vorstellung des Interviewers
- Darlegung der Ziele des Interviews
- Verweis auf den Umgang und auf die Pseudonymisierung der Daten
- Verweis auf das Widerrufsrecht
- Informationen zum Ablauf der Interviews
- Möglichkeit des Abbruchs bzw. der Unterbrechung (Pause)
- Voraussichtliche Dauer des Interviews (90 Min.)

Themenkomplex	Leitfragen	Fokus	Weiterführende Fragen
(1) Einstieg	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs kulturelle Heterogenität!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie äußert sich die kulturelle Heterogenität der Lernenden? 2. Sie sind schon seit einigen Jahren als Pflegepädagog*in tätig, erleben Sie Situationen, in denen besonders eine interkulturelle Kompetenz von Ihnen gefordert ist? 	<p>Merkmale kultureller Heterogenität</p> <p>Kompetenzbezug</p>	
(2) Aneignungsprozesse	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs Aneignungsprozess!</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Welche Handlungsstrategien nutzen Sie, um kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen zu begegnen? 4. Welche Strategien halten Sie für weniger- oder ungeeignet für den Umgang mit kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen? 5. Wie gehen Sie in Aneignungsprozessen mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden um? 6. Wie beachten Sie die Mehrsprachigkeit bzw. die Sprachkompetenz bei der Konzipierung und Durchführung von Leistungsnachweisen? 	<p>Konkrete Handlungsstrategien</p> <p>Nutzung der Diversity</p> <p>Verdrängung oder aktive Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit</p>	<p>Können Sie diese Strategien genau beschreiben? Können Sie Ihr Vorgehen genau beschreiben?</p> <p>Können diese Strategien genau beschreiben?</p> <p>Warum halten Sie diese Handlungsstrategien für ungeeignet?</p> <p>Welche Ziele verfolgen Sie bei diesem Umgang mit der Mehrsprachigkeit?</p>
(3) Pflegepädagogische Handlungssituationen	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs pflegepäd. Handlungssituationen!</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. In welchen pflegepädagogischen Handlungssituationen, (außer den Aneignungssituationen) erleben Sie die kulturelle Kompetenz als besonders relevant? 8. Welche kulturspezifischen Handlungssituationen würden Sie als gelungen bezeichnen? Wie haben Sie gehandelt? 	<p>Perspektivierung von Situationen, die nicht die Aneignungsprozesse betreffen</p> <p>Aspekt der gelungenen Situationen</p> <p>Aspekt der Diversity</p>	<p>Warum würden Sie diese als gelungen beschreiben?</p>

	<p>9. Welche kulturspezifischen Handlungssituationen würden Sie als Misslungen bezeichnen? Wie haben Sie gehandelt?</p> <p>10. Welche Schlüsselmomente gab es bei Ihnen, in denen Sie sich auf bestimmte kultursensible Handlungsstrategien festgelegt haben?</p>	<p>Aspekt der misslungenen Situationen</p> <p>Aspekt der Diversity</p> <p>Konkrete „Wandlungsmomente“</p>	<p>Warum würden Sie diese als Misslungen beschreiben?</p> <p>Wie sahen diese Schlüsselmomente aus?</p>
(4) Berufliche Aus- und Fortbildung	<p>11. Wie bewerten Sie die Vorbereitung auf interkulturelle Handlungssituationen im Studium der Pflegepädagogik?</p> <p>12. Welche Ergänzungen würden Sie für das Studium der Pflegepädagogik vornehmen?</p> <p>13. Wie schätzen Sie die Fortbildungsmöglichkeiten für Pflegepädagogen hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Heterogenität ein?</p> <p>14. Welche Anforderungen stellen Sie an Fortbildungen, die sich mit der interkulturellen Kompetenz befassen?</p>	<p>Konkrete Situationen und Strategien</p> <p>Konkrete Inhalte</p> <p>Konkrete Inhalte Konkrete Methoden</p>	<p>Wo lagen Herausforderungen für Sie nach dem Studium? Wie wurden diese Probleme bewältigt?</p>
(5) Rahmenbedingungen	<p>15. Welche Rahmenbedingungen Ihrer Bildungseinrichtung empfinden Sie für den professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität förderlich?</p> <p>16. Welche Rahmenbedingungen Ihrer Bildungseinrichtung empfinden Sie für die kulturelle Heterogenität als hinderlich?</p> <p>17. Welche Bedingungen an den gesellschaftlichen Rahmen, Bund/Länder und die finanziellen Gegebenheiten hätten Sie, um den Umgang mit kultureller Heterogenität zu optimieren?</p>	<p>Konkrete Faktoren bzw. Bedingungen</p> <p>Konkrete Faktoren bzw. Bedingungen</p> <p>Konkrete Forderungen</p>	<p>Warum empfinden Sie diese als förderlich?</p> <p>Warum empfinden Sie diese als hinderlich?</p>
(6) Kompetenzbeschreibung	<p>18. Welche persönlichen Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmale würden Sie als wichtig bezeichnen, um als Pflegepädagog*in der kulturellen Heterogenität professionell zu begegnen?</p>	<p>Konkrete</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten • Tätigkeiten • Eigenschaften • Einstellungen 	<p>Warum empfinden Sie diese als wichtig?</p> <p>Warum empfinden Sie diese als förderlich?</p>

	19. Wie setzen sie diese Fähigkeiten um bzw. werden diese den Lernenden deutlich?	Fokus auf Verhalten bzw. Verdeutlichung den Lernenden gegenüber	
(7) Ausblick	20. Was wünschen Sie sich bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden für die Zukunft?		
(8) Abschluss	21. Wir sind am Ende des Interviews angekommen. Gibt es Aspekte, die Ihnen noch wichtig sind? 22. Vielen Dank!		

Präskript

Anhang 5: Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln (vgl. Kuckartz, 2016, S. 26; Fuß & Karbach, 2014, S.37-56)

<p>Transkriptionsregeln</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntlichmachung der beteiligten Personen durch: I: Interviewer B: Befragte*er • Zeitmarken werden nach jedem Sprechendenwechsel gesetzt • Abkürzungen, Zeit- und Währungsangaben werden ausgeschrieben • Abkürzungen werden nur dann verwendet, wenn diese durch die/den Interviewpartner*in verwendet werden. • Werden Einzelbuchstaben gesprochen, werden diese großgeschrieben. • Folgendes Zeicheninventar findet Anwendung:
	<p>Leichte Sprachglättung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, aber auch umgangssprachlicher Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke und fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.</p>
<p>.</p> <p>,</p> <p>?</p> <p>: „Nee Nee“</p> <p>...</p> <p>Ich arbeite also in der...Ich habe zwei Arbeitsstellen</p>	<p>Satzende</p> <p>Aufzählung, Nebensätze etc.</p> <p>Frage</p> <p>Wörtliche Rede</p> <p>Unvollendete bzw. auslaufende Sätze werden mit drei Auslassungspunkte kenntlich gemacht.</p>
<p>(..)</p> <p>(3)</p>	<p>Angaben der Pausen bis einer Länge von drei Sekunden in Punkten.</p> <p>Angaben der Pausen ab einer Länge von 4 Sekunden in Zahlen.</p>
<p><u>manchmal</u></p> <p><u>jederzeit</u></p>	<p>Betontes Wort bzw. betonte Zeile unterstrichen</p>
<p>(genau!)</p>	<p>Lautäußerungen des Interviewpartners, die die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen werden in Klammern notiert.</p>
<p>ja:::</p> <p>nie:::mals</p>	<p>Gedehntes Wort</p> <p>Gedehnte Silbe, wobei die Anzahl des Zeichens „:“ der Länge der Dehnung annähernd entspricht.</p>
<p>immer</p> <p><i>immer</i></p>	<p>Laut gesprochenes Wort</p> <p>Leise gesprochenes Wort</p>
<p>Einf-</p> <p>Arbeits- äh -amt</p>	<p>Wortabbruch</p> <p>Wiederaufnahme eines abgebrochenen Wortes</p>
<p>(Telefon klingelt)</p>	<p>Hintergrundgeräusche bzw. Störung</p>

(...?)	Unverständliches Wort
(...??) #06:07#	Mehrere unverständliche Worte mit Zeitangabe
(mein?)	Vermuteter Wortlaut
(mein? /dein?) #15:03#	Alternativ vermuteter Wortlaut mit Zeitangabe
(B verlässt den Raum) #00:07:36 bis 00:09:35	Art und Dauer der Gesprächsunterbrechung
[...] #00:36:04 bis 00:37:03#	Nicht transkribierte Gesprächssequenz mit Angabe der Gesprächsdauer

Anhang 6: Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Handlungsstrategie Assessment	Alle Textstellen, die auf kulturspezifische Handlungsstrategien im Kontext der Bewerberauswahl stehen.	O: So nicht. Das Bewerb, ich bin für das Bewerbungsmanagement verantwortlich, // #00:12:20-9# I: Mhm (bejahend). // #00:12:21-0# O: das läuft über meinen Schreibtisch. Das heißt, ich bekomme jede Woche Bewerbungen // #00:12:25-8# I: Mhm (bejahend). // #00:12:26-1# O: auf den Schreibtisch. (...) Und (...) die teile ich aber nicht ein von wegen, jetzt haben wir schon genug aus/ #00:12:33-9# I: Kenia oder/ #00:12:35-0# O: Kenia oder Tadschikistan / #00:12:36-8# I: Ja. #00:12:36-9# O: oder ähm Pole. O: 89 - 97 (0)	Nur Beschreibungen von kulturspezifischen Handlungsstrategien, die im Kontext mit dem Bewerberassessment stehen. Keine Codierung, wenn kein eindeutiger Zusammenhang zwischen kulturspezifischen Handlungsstrategien im Kontext zum Bewerberassessment vorhanden sind.
Handlungsstrategien Inhalte des Bewerbungsgesprächs	Alle Textstellen, die auf kulturspezifische Inhalte im Kontext der Bewerbungsgespräche stehen.	Also es gibt schon Einzelfälle. Und dann in so einem Kontext thematisieren wir das auch im Vorstellungsgespräch. Wenn wir merken: Es könnte schwierig werden, oder da, ähm, signalisiert jemand sehr Zurückhaltung oder / oder deutet irgendwas an, und dann sagen wir schon, ähm, es ist ja ein besonderer Beruf, der sehr / sehr menschnah ist und der besondere Distanz und Nähe hat. Und da weisen wir schon darauf hin, ob es nicht, ähm, eigene Regeln gibt, die dann kollidieren würden mit dem, was / was quasi bei der Arbeit erwartet wird. #00:09:14-1# W: 106 - 106 (0)	Nur Beschreibungen von kulturspezifischen thematischen Inhalten, die im Kontext mit dem Bewerbungsgespräch stehen. Keine Codierung, wenn kein eindeutiger Zusammenhang zu kulturspezifischen Inhalten im Kontext mit dem Bewerbungsgespräch stehen.
Handlungsstrategien Prinzipien	Alle Textstellen, die auf kulturspezifische Prinzipien hinweisen, die durch die Pflegepädagog*innen beschrieben werden.	Weil das/ man ist ja sehr schnell in die Richtung, die hat sich radikalisiert und so weiter. Also wenn man das/ Äh, wenn man sich alleine durch Medien oder durch soziale Netzwerke vielleicht auch da prägen lässt. #00:35:37-8# I: Ja. // Definitiv. #00:35:39-0# Z: Genau. Z: 483 - 485 (0)	Nur Beschreibungen von Prinzipien, die den kulturspezifischen Handlungsstrategien zugrunde liegen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Prinzipien dargestellt werden, die im Kontext mit kulturspezifischen Handlungsstrategien stehen.
Handlungsstrategie Kollegialer Austausch	Alle Textstellen, die auf einen kollegialen Austausch der Pflegepädagog*innen hinweisen, die in einem Kontext zu kulturspezifischen Themen stehen.	L: (5) Nur im Team Teaching über die Haupt ähm (...) Initiatorin hier, #00:38:54-7# I: Mhm (bejahend). #00:38:55-1# L: die/ die/ der die interkulturelle Kompetenz so am Herzen liegt. Das ist ihr Steckepferd, ihr ganz persönliches. Ist auch ihre persönliche Lebenswelt, ne? #00:39:05-0# I: Mhm (bejahend). #00:39:05-7# L: Als Deutsche, da interkulturell unterwegs zu sein. #00:39:08-0# I: Da profitieren Sie davon? #00:39:10-5# L: Genau. Ähm (...) L: 445 - 451 (0)	Nur Beschreibungen von Themen die in Bezug zum kollegialen Austausch der Pflegepädagog*innen stehen, die einen Bezug zu kulturspezifischen Themen haben. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Bezüge des kollegialen Austauschs mit kulturspezifischen Themen bestehen.
Handlungsstrategie Negative Handlungsstrategien	Alle Textstellen, die auf negative oder misslungene Handlungsstrategien der Pflegepädagog*innen im kulturellen Kontext hinweisen.	G: an der Person. Es gab eine Situation, ähm das war bei Frau [Person] im Kurs, die hat ja einen, einen Türken, einen türkischen Mann, wo ich mich ähm, ich habe da das Thema Sterben und Tod unterrichtet, im Unterricht auf die Tischkante von ihm gesetzt habe. Da hatte ich das erste Mal das Gefühl, dass ich eine kulturelle Geschichte übergreife. #00:12:04-8# I: Mhm (verstehend). #00:12:04-8# G: und da habe ich mich'n Stück zurückgenommen #00:12:07-5# G: 205 - 207 (0)	Nur Beschreibungen von negativen bzw. misslungenen Handlungsstrategien der Pflegepädagog*innen, die einen Bezug zu kulturspezifischen Handlungen haben. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen negativen bzw. misslungenen Handlungsstrategien beschrieben werden.
Handlungsstrategie Gespräche Prinzipien	Alle Textstellen, die Prinzipien der Gespräche mit kulturellem Kontext aufweisen.	AA: // äh sondern ähm, also was mir wichtig ist, ist ähm, (...) im Gespräch dann zu signalisieren: Ich kann verstehen, dass Sie es anders sehen // #00:32:01-7# AA: 557 - 557 (0)	Nur Beschreibungen von konkreten Prinzipien bei der Gesprächsführung der Pflegepädagog*innen, die einen kulturspezifischen Bezug aufweisen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Prinzipien der Gesprächsführung mit eindeutigem kulturspezifischen Bezug beschrieben werden.
Handlungsstrategie Gespräche Ziele	Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie Ziele der Gespräche mit kulturellem Kontext aufweisen.	I: Ich denke jetzt schon, von Ihren Berichten, wenn ich jetzt komme und sage: "In meiner Kultur ist es so." Wie reagieren Sie? #00:55:32-0# G: Ähm dass ich einfach Gespräche suche mit den Schülern, wenn es da irgendwelche ähm Unstimmigkeiten gibt, und versuche, nach Lösungen zu suchen. #00:55:40-3# G: 962 - 963 (0)	Nur Beschreibungen von konkreten Zielen bei der Gesprächsführung der Pflegepädagog*innen, die einen kulturspezifischen Bezug aufweisen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Ziele der Gesprächsführung mit eindeutigem kulturspezifischen Bezug beschrieben werden.

<p>Handlungsstrategie</p> <p>Gespräche</p> <p>Themen</p>	<p>Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie spezifische Themen der Gespräche mit kulturellem Kontext aufweisen.</p>	<p><i>Empathie-Fähigkeit, aber auch im Sinne (...) von okay, wie geht es dem jetzt, wenn hierherkommt mit in dieses komplett neue System? Sich darüber auszutauschen.</i> #00:55:53-2# Q: 1056 - 1056 (0)</p>	<p>Nur Beschreibungen von konkreten Themen bei der Gesprächsführung der Pflegepädagog*innen, die einen kulturspezifischen Bezug aufweisen.</p> <p>Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Themen der Gesprächsführung mit eindeutigem kulturspezifischen Bezug beschrieben werden.</p>
<p>Handlungsstrategie</p> <p>Diagnose</p> <p>Ziele</p>	<p>Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie Ziele im diagnostischen Vorgehen der Pflegepädagog*innen, mit kulturellem Kontext aufweisen.</p>	<p><i>Also da geht schon vieles auch äh in den privaten Bereich der einzelnen Auszubildenden, was ja dann wiederum auch, ich sage mal, den Rahmen der Ausbildung irgendwo übersteigt, aber natürlich einen klaren Einfluss hat auf I: //Mhm (bejahend). C: das Geschehen// innerhalb der Ausbildung. C: 521 - 523 (0)</i></p>	<p>Nur Beschreibungen von konkreten Zielen im diagnostischen Vorgehen der Pflegepädagog*innen, die einen kulturspezifischen Bezug aufweisen.</p> <p>Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Ziele im diagnostischen Vorgehen mit eindeutigem kulturspezifischen Bezug beschrieben werden.</p>
<p>Handlungsstrategie</p> <p>Diagnose</p> <p>Vorgehen</p>	<p>Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie das konkrete diagnostische Vorgehen der Pflegepädagog*innen im kulturellem Kontext aufweisen.</p>	<p><i>C: [...] und so lässt sich dann auch äh Schritt für Schritt im Verlauf der Ausbildung herausfiltern, (...) ähm wer tatsächlich vielleicht hier irgendwo äh ein Problem hat, äh (...) mit welchem Hintergrund. I: //Mhm (bejahend). C: Ob es// nur Lernprobleme sind oder ob es tatsächlich einen/ einen kulturellen I: //Mhm (bejahend). C: Hintergrund hat// oder so. Also (atmet geräuschvoll ein) man versucht es schon zu analysieren und das eben regelmäßig, so dass man äh immer nahe dran ist irgendwo an der/ I: Und das mit einfließen lassen kann. C: Ja. Genau. C: 173 - 179 (0)</i></p>	<p>Nur Beschreibungen des konkreten diagnostischen Vorgehens der Pflegepädagog*innen, das einen kulturspezifischen Bezug aufweist.</p> <p>Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Beschreibungen des diagnostischen Vorgehens mit eindeutigem kulturspezifischem Bezug erfolgen.</p>
<p>Handlungsstrategie</p> <p>Diagnose</p> <p>Fokus</p>	<p>Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie den spezifischen Fokus auf das diagnostische Vorgehen der Pflegepädagog*innen mit kulturellem Kontext aufweisen.</p>	<p><i>Also fand ich jetzt, zum Beispiel, äh ganz hilfreich für mich, äh auch mit dem/ äh (...) mit dem Hintergrund, dass man sich die/ die äh Situation des Betroffenen oder der Betroffenen eben ganz genau anschauen muss, in welchen Bereichen die Probleme eben kommen. Sind es Lernprobleme? (Atmet geräuschvoll ein) Sind es Sprachprobleme? Sind es kulturelle Hintergründe, die jetzt hier äh blockieren? Äh, ist es der soziale Bereich? C: 471 - 471 (0)</i></p>	<p>Nur Beschreibungen des konkreten diagnostischen Vorgehens der Pflegepädagog*innen, die einen kulturspezifischen Bezug aufweisen.</p> <p>Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen des Fokus auf das diagnostische Vorgehen mit eindeutigem kulturspezifischen Bezug erfolgen.</p>
<p>Handlungsstrategie</p> <p>Beziehungsaufbau</p>	<p>Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie einen Beziehungsaufbau mit kulturellem Kontext aufweisen.</p>	<p><i>Äh und das müsste oder wäre dann im schönsten Fall dann immer äh blockspezifisch mit den Leuten, die dann im Block vorhanden sind und als äh konstante Größe dann eben der/ der/ die Kursleitung, die dann auch die Entwicklung der einzelnen äh Auszubildenden, wenn man irgendwelche Maßnahmen dann ergreift oder etwas umstellt, ja, um die Sache zu verbessern, diesen/ diesen Verlauf auch äh zu dokumentieren und auch kenntlich zu machen. C: 543 - 543 (0)</i></p>	<p>Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien, die einen Fokus zum Beziehungsaufbau unter kulturellem Kontext aufweisen.</p> <p>Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien mit dem Fokus auf den Beziehungsaufbau mit eindeutigem kulturspezifischen Bezug erfolgen.</p>
<p>Handlungsstrategie Konflikte</p>	<p>Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie einen Konfliktverhalten der Pflegepädagog*innen mit kulturellem Kontext aufweisen.</p>	<p><i>Also zum Beispiel, kurdisches Mädels lasse ich ganz viel erstmal erzählen was, wie sieht denn der familiäre Hintergrund aus, wie wichtig ist die Religion, wie streng sind die Eltern, was sind ihre Ziele, wie wichtig ist die Religion für sie. Dass ich mir erstmal erzählen lasse und dass wir dann erstmal auf das Problem eingehen. D: 97 - 97 (0)</i></p>	<p>Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien, die einen Fokus zum Konfliktverhalten unter kulturellem Kontext aufweisen.</p> <p>Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien mit dem Fokus auf das Konfliktverhalten mit eindeutigem kulturspezifischen Bezug erfolgen.</p>
<p>Handlungsstrategie</p> <p>Leistungsnachweise</p>	<p>Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie spezifisches Vorgehen bei Leistungsnachweisen der Pflegepädagog*innen mit kulturellem Kontext aufweisen.</p>	<p><i>O: Also, wenn ich dann irgendwie sowas, wenn ich dann ähm eine Klausur dann ähm benote, es muss ja immer dann benotet werden, dann ist das zumindest immer mit im Kontext drin. Ähm, (...) ich habe jetzt, bin gerade bei einer (...) Korrektur von einer Klausur, wo eine, wo eine junge Frau auch aus (...) ähm, (...) [Ort] ähm sagt, sie, sie hat, sie hat aber nicht die beiden letzten Fragen geschafft von der Zeit her. #01:06:08-7# I: Mhm (bejahend). #01:06:08-9# O: Aber mehr oder weniger in der ganzen Arbeit zum Ausdruck gebre, gebracht, das hätte ich auch noch, gut hinkommen hätte. Ja, das muss ich ihr doch sagen. Ich kann ihr doch nicht nur sagen, das ist jetzt zu wenig. #01:06:21-3# I: Mhm (bejahend). #01:06:21-9# O: Ich muss ihr doch sagen, aber das weiß ich. #01:06:23-7# O: 699 - 703 (0)</i></p>	<p>Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien, die einen Fokus zu den Leistungsnachweisen unter kulturellem Kontext aufweisen.</p> <p>Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien mit dem Fokus auf den Leistungsnachweisen mit eindeutigem kulturspezifischen Bezug erfolgen.</p>

Handlungsstrategie Regeln	Alle Textstellen, die als Handlungsstrategie spezifisches Verhalten in Bezug auf Regeln der Pflegepädagog*innen mit kulturellem Kontext aufweisen.	<i>Welche Bedeutung haben Regeln für, auch für die interkulturelle Situation?</i> #01:04:32-6# E: Große. Das ist, ähm, wenn das Organisatorische des ersten, ähm, Ausbildungssta- ges erledigt ist, ähm, werden bei uns Klassenregeln aufgestellt. Muss ich machen. Die werden dann auch wirklich in den Klassenräumen hingelassen, solange wie nötig beziehungsweise bei Bedarf halt auch wieder rausgeholt. Und jeder in dieser Klasse unterschreibt mir diesen Filpchart. #01:04:56-2# I: Die gelten für alle? #01:04:57-6# E: Die gelten für alle. #01:04:58-9# I: Auch für die Lehrer? #01:04:59-0# E: Auch für die Lehrer. Angefangen bei Pünktlichkeit, ne, ich komme auch nicht erst zehn Minuten nach Unterrichtsbeginn in die Klasse. Und hören auf halt bei zwischen- menschlichen Geschichten. Handy, so die ganz klassischen Sachen fallen da natür- lich auch rein. #01:05:16-3# E: 315 - 320 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungs- strategien, die einen Fokus zu Regeln unter kulturellem Kontext aufweisen. Keine Codierung, wenn keine kon- kreten Beschreibungen von Handlungs- strategien mit dem Fokus auf den Re- geln mit eindeutigen kulturspezifi- schen Bezug erfolgen.
Handlungsstrategie Praxis	Alle Textstellen, die als Hand- lingsstrategie spezifisches Vor- gehen am Lernort Praxis der Pflegepädagog*innen mit kulturel- lem Kontext aufweisen.	G: Sie können nicht Ihre Gebete, weiß ich nicht, fünfmal in der Schicht im Frühdienst machen, dann können Sie nicht mehr arbeiten." Und gleichzeitig aber auch ähm sie zu schützen, ne, #00:30:49-0# I: Mhm (verstehend). #00:30:49-7# G: oder ihr #00:30:50-4# I: Mhm (verstehend). #00:30:51-1# G: den/ dem, dem Team deutlich zu machen, was sie für'n Hintergrund hat, und was eben aggressives, lautes Auftreten von/ auch von Frauen mit, mit ihr ausmacht so. #00:31:01-1# G: 509 - 513 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungs- strategien, die einen Fokus zum Lern- ort Praxis unter kulturellem Kontext aufweisen. Keine Codierung, wenn keine kon- kreten Beschreibungen von Handlungs- strategien mit dem Fokus auf den Lernort Praxis, mit eindeutigen kultur- spezifischen Bezug erfolgen.
Handlungsstrategie Unterricht	Alle Textstellen, die als Hand- lingsstrategie spezifisches Vor- gehen im Unterricht mit kulturel- lem Kontext aufweisen.	<i>Auf der anderen Seite derjenige, der diesen ähm, ich sage mal, muslimischen Kon- text hat, kann auch mal ganz anders in diese Situation reingehen und wird vielleicht zu anderen Lösungswegen kommen, aber das Ergebnis ist eben gleich.</i> Z: 71 - 71 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungs- strategien, die einen Fokus zum Vor- gehen im Unterricht unter kulturellem Kontext aufweisen. Keine Codierung, wenn keine kon- kreten Beschreibungen von Handlungs- strategien mit dem Fokus auf das Vorgehen im Unterricht mit eindeut- igem kulturspezifischem Bezug erfol- gen.
Handlungsstrategie Themen	Alle Textstellen, die als Hand- lingsstrategie ein spezifisches Vorgehen bezüglich der Unter- richtsthemen mit kulturellem Kontext aufweisen.	<i>Und das Einzige, wo, wo ich im Unterricht wirklich drauf eingehe, ist ähm (.) in der Lerneinheit äh 3, 4 „Menschen aus fremden //Kulturen hier in [Bundesland]“.</i> #00:06:13-7# AA: 91 - 91 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungs- strategien, die einen Fokus zum Vor- gehen im Unterricht unter kulturellem Kontext aufwei- sen. Keine Codierung, wenn keine kon- kreten Beschreibungen von Handlungs- strategien mit dem Fokus zum Vor- gehen bezüglich der Unterrichtsthemen mit eindeutigen kulturspezifischen Bezug erfolgen.
Handlungsstrategie Kultureller Austausch Themen	Alle Textstellen, die als Hand- lingsstrategie den kulturellen Austausch thematisch aufwei- sen.	<i>AA: Ja und die sprechen noch mit Akzent, sodass die Schüler dann überhaupt mal anfangen zu überlegen: „Äh, Kultur, was ist das? Ist das Staatsangehörigkeit, Spra- che?“ #00:07:21-9#</i> AA: 105 - 105 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungs- strategien, die einen Fokus zum Vor- gehen bezüglich der Themen des kul- turellen Austauschs aufweisen. Keine Codierung, wenn keine kon- kreten Beschreibungen von Handlungs- strategien zum Vorgehen bezüglich Themen des kulturellen Austauschs erfolgen.
Handlungsstrategie Kultureller Austausch Methoden	Alle Textstellen, die methodi- sche Handlungsstrategien im Kontext des kulturellen Aus- tauschs thematisch aufweisen.	<i>Äh da als Beispiel, (.) versuchen wir hier auch das so durchzuführen, dass wir im Rahmen der/ äh ja, des interkulturellen Verständnisses tatsächlich auch äh einen speziellen Unterrichtsbereich</i> I: //Mhm (bejahend). C: haben, // in dem wir dann auch nochmal verschiedene größere Religionen, die auch dann innerhalb der Klasse vertreten sind, ähm ausarbeiten lassen in Referaten, so dass sich die Auszubildenden si/ sich gegenseitig das vorstellen, I: Mhm (bejahend). C: und hier schon einen größeren Einblick bekommen in äh die Hintergründe, was/ wie was abläuft ähm in verschiedenen Situationen, ja? C: 79 - 83 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungs- strategien, die einen Fokus zu den Methoden des kulturellen Austauschs aufweisen. Keine Codierung, wenn keine kon- kreten Beschreibungen von Methoden bezüglich des kulturellen Austauschs erfolgen.
Handlungsstrategie Kultureller Austausch Ziele	Alle Textstellen, die Zielstellun- gen im Kontext des kulturellen Austauschs aufweisen.	<i>I: Mhm (zustimmend). // Das heißt, Sie sind in dieses Gespräch hineingegangen und haben es versucht ähm, (...) ja, zu/ in den Kurs zu geben, dass der Schüler sich // reflektiert auch #00:22:23-5#</i> Z: (räuspert) #00:22:23-7# I: // wie er/ wie er denkt. #00:22:24-2# Z: Genau, seine Haltung. // Ja. #00:22:25-5# Z: 302 - 305 (0)	Nur Beschreibungen von Zielen des kulturellen Austauschs. Keine Codierung, wenn keine kon- kreten Beschreibungen von Zielen des kulturellen Austauschs erfolgen.
Handlungsstrategie Gruppen	Alle Textstellen, die Handlungs- strategien im Umgang mit oder der Bildung von Gruppen mit kulturellem Kontext aufweisen.	<i>AA: Wir wollen keinen Moslemunterricht oder Krankenpflegeunterricht für Moslems oder so. Das kann da nicht dabei rauskommen. #00:49:06-9#</i> AA: 813 - 813 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungs- strategien im Kontext der Gruppenbil- dung unter kulturellem Kontext. Keine Codierung, wenn keine kon- kreten Beschreibungen von Handlungs- strategien im Kontext der Gruppenbil- dung unter kulturellem Kontext.

Handlungsstrategie Ergebnisse	Alle Textstellen, die Ergebnisse von Handlungsstrategien mit kulturellem Kontext aufweisen.	<i>Z: Ähm und es war eben interessant auch zu sehen, er war in einer/ in einem Einsatz im Krankenhaus gewesen, da war ein männlicher Ei/ ähm Anleiter. Auch für ihn war es so (.) ähm befreiend und so/ ähm, ja, er ist richtig motiviert aus diesem Einsatz rausgekommen und man merkt eben in der Situation, dass er sich selber im Weg stand aufgrund seiner // #00:22:47-8# I: Haltung. #00:22:49-1# Z: 309 - 310 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Ergebnissen der Handlungsstrategien im kulturellen Kontext. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Ergebnissen von Handlungsstrategien im kulturellen Kontext erfolgen.
Handlungsstrategie Sprache Beobachtung	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien im Kontext der Beobachtung durch Pflegepädagog*innen hinsichtlich der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>Und ähm da ist es mir aufgefallen, da haben wir jemanden aus, ich äh, spanisch-sprechend, ich weiß gar nicht, aus Chile oder so. Und da habe ich neben ihm gese- sen und dann habe ich gesehen, wie er Sätze notiert hat, die also auch in Deutschen insgesamt nicht stimmig waren. Und da ist mir erstmal aufgefallen, dass er ganz viele Probleme hat auch diesen Text zu verstehen #00:06:22-6# J: 67 - 67 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien mit dem Fokus auf der Beobachtung im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien mit dem Fokus auf der Beobachtung im Kontext der Sprachkompetenz erfolgen.
Handlungsstrategie Sprache Hilfsmittel	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich der Hilfsmittel hinsichtlich der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>S: Die haben die äh Möglichkeit, äh das Handy während des Unterrichts zu nutzen zum Übersetzen. #00:01:19-7# S: 13 - 13 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien bezüglich der Hilfsmittel im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich der Hilfsmittel in Bezug auf die Sprachkompetenz erfolgen.
Handlungsstrategie Sprache Texte	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich der Unterrichtstexte hinsichtlich der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>K: (...) Ja, Ich versuche möglichst/ Also wenn ich Aufgabenzettel erstelle, Arbeitsaufträge, oder auch Texte zum Lesen gebe, versuche ich schon, auf sehr einfache Sprache zu achten. K: 61 - 61 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien bezüglich der Unterrichtstexte im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich der Unterrichtstexte in Bezug auf die Sprachkompetenz erfolgen.
Handlungsstrategie Sprache Rückmeldungen Lehrende	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich der Rückmeldung an die Lehrenden im Kontext der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>Ich habe jetzt gerade einen/ einen Teilnehmer im ersten Ausbildungsjahr. Der/ der nutzt das auch. Der kommt entweder nach der Stunde oder innen in der Stunde und fragt. #00:14:40-8# I: Ja. #00:14:41-4# Q: Wenn er was nicht verstanden hat. Mhm (überlegend). #00:14:43-4# Q: 271 - 273 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien bezüglich der Rückmeldungen an die Lehrenden im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich der Rückmeldungen an die Lehrenden in Bezug auf die Sprachkompetenz erfolgen.
Handlungsstrategie Sprache Rückmeldungen Lernende	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich der Rückmeldung an die Lernenden im Kontext der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>L: Ähm (4) meine Botschaft an sie ist jetzt immer, ihr Deutsch hat sich verbessert, „Trauen Sie sich jetzt auch zu sprechen. Bitte sprechen Sie laut. Für mich ist total anstrengend, wenn sie so leise wispern. Ihr Deutsch ist viel besser geworden.“ #00:12:30-4# L: 117 - 117 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien bezüglich der Rückmeldungen an die Lernenden im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich der Rückmeldungen an die Lernenden in Bezug auf die Sprachkompetenz erfolgen.
Handlungsstrategie Sprache Didaktik	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich des didaktischen Vorgehens im Kontext der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>Natürlich versuche ich das auch dann nochmal au/ zu erklären, nochmal zu wiederholen, langsamer vorzugehen, so dass äh es auch jeder verstanden hat. K: 83 - 83 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich des didaktischen Vorgehens im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich des didaktischen Vorgehens in Bezug auf die Sprachkompetenz erfolgen.
Handlungsstrategie Sprache Begriffe	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit Fachbegriffen im Kontext der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>G: Mhm (verstehend). Also ich habe öfter/ also wenn ich Fachtexte habe, versuche ich vorher, wirklich diese Fachtexte für mich selbst zu lesen und zu gucken: Welche Fra/ welche Wörter können möglicherweise die Menschen nicht verstehen? G: 337 - 337 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit Fachbegriffen im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit Fachbegriffen in Bezug auf die Sprachkompetenz erfolgen.

Handlungsstrategie	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich der Lernendenförderung im Kontext der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>Also was ich immer mache, ich habe eine PowerPoint und da kommt immer ein Symbol Schreiben. Dann wissen Sie, aha, das muss ich jetzt in das Kästchen einfüllen. Mein Arbeitsblatt passt immer PowerPoint. Immer, wenn das Symbol Schreiben kommt, dann haben sie auf ihrem Arbeitsblatt eine Lücke, wo sie es übertragen müssen. Dann kommt das Symbol Hören, damit sie einfach wissen, jetzt muss ich nicht schreiben, jetzt kann ich nur hören.</i> D: 89 - 89 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich Lernendenförderung im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich der Lernendenförderung in Bezug auf die Sprachkompetenz erfolgen.
Handlungsstrategie	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit der Muttersprache im Unterricht aufweisen.	<i>L: Also seitdem verstehe ich es/ und dann weiß ich noch, wie gut es tut, plötzlich auf Deutsche zu treffen nach Feierabend und seine eigene Sprache zu sprechen. Verstehen Sie, ich habe dann verstanden, warum die Ausländer das machen, ne?</i> L: 603 - 603 (0)	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit der Muttersprache im Unterricht. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit der Muttersprache im Unterricht erfolgen.
Handlungsstrategie	Alle Textstellen, die Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit Leistungsnachweisen im Kontext der Sprachkompetenz aufweisen.	<i>Ich bin in der Korrektur unglaublich großzügig. Also, unglaublich großzügig, ja, ich denke immer, ich weiß, was er meint, ja, obwohl // #00:17:28-0# I: Dem Sinn nachgehen. #00:17:29-5# D: Ja. Obwohl es da nicht wirklich steht. D: 71 - 73 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit Leistungsnachweisen im Kontext der Sprachkompetenz. Keine Codierung, wenn keine konkreten Beschreibungen von Handlungsstrategien hinsichtlich des Umgangs mit Leistungsnachweisen im Kontext der Sprachkompetenz erfolgen.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Kompetenzelement	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen Kontext zum Fachwissen haben, die einen kulturellen Kontext aufweisen.	<i>D: Also das ist ganz arg wichtig, wie gesagt, ich brauche nicht nur ein gutes Wissen über jetzt Islam, sondern überhaupt andere Kulturen, was ist da üblich, ja.</i> D: 185 - 185 (0)	Nur Beschreibungen von Kompetenzen, die im Kontext mit dem Fachwissen der Pflegepädagog*innen stehen, die einen kulturellen Bezug haben. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Kontext Fachwissen erläutert werden, die einen kulturellen Bezug haben.
Kompetenzelement	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen Kontext zu flexiblen Verhalten haben.	<i>Und wenn ich jetzt mich da vorne hinstelle und meinen Stremel fahre, dann / #00:59:54-5# I: Geht es gegen die Wand. #00:59:56-4# E: Aber richtig. E: 290 - 292 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen, die im Kontext zu einem flexiblen Verhalten von Pflegepädagog*innen stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Kontext von flexiblem Verhalten erläutert werden.
Kompetenzelement	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Kontext zu individuellem Vorgehen unter kulturellem Gesichtspunkt haben.	<i>C: Also sollte ich in einer/ sollte ich in der interkulturellen Kompetenz wirklich gut sein und eine Klassengemeinschaft, einen Kurs äh begleiten können und. () jedem irgendetwo äh in der Beratung oder im/ im Gespräch persönlich auf ihn eingehen können.</i> C: 595 - 595 (0)	Nur Beschreibungen von Kompetenzen, die im Kontext mit einem individuellem Vorgehen von Pflegepädagog*innen unter kulturellem Gesichtspunkt stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Kontext mit individuellem Vorgehen unter kulturellem Gesichtspunkt erläutert werden.
Kompetenzelement	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit Transferleistungen unter kulturellem Gesichtspunkt haben.	<i>C: um ein/ Problem zu/ zu lösen, ja? (Atmet geräuschvoll ein) Ähm also ich sehe da eine/ eine fachliche Komponente, die da sein muss, äh auf das/ auf den kulturellen Aspekt bezogen, aber es muss auch eine methodische äh Kompetenz da sein, die dann wiederum gerade bei/ bei Lernberatungen und Beratungssituationen eben (atmet geräuschvoll ein) auch hier vorhanden ist, um beispielsweise eine systemische Beratung oder eben eine Lernberatung durchzuführen, (atmet geräuschvoll ein) um hier äh Hindernisse zu überwinden gemeinsam. Also das ist sicherlich auch äh der methodische Aspekt. C: 603 - 603 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen, die im Zusammenhang mit Transferleistungen von Pflegepädagog*innen, unter kulturellem Gesichtspunkt stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit Transferleistungen unter kulturellem Gesichtspunkt erläutert werden.

			werden.
Kompetenzelement Beratung	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit Beratungsaspekten unter kulturellem Gesichtspunkt haben.	<i>Und ich glaube, zunehmend braucht man hier, äh, Beraterische Fähigkeiten.</i> D: 167 - 167 (0)	Nur Beschreibungen von Kompetenzen, die im Zusammenhang mit Beratungsaspekten von Pflegepädagog*innen unter kulturellem Gesichtspunkt stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit Beratungsaspekten unter kulturellem Gesichtspunkt erläutert werden.
Kompetenzelement Nutzen von Diversity	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit der Diversitynutzung haben.	<i>P: Ja, genau. Negativ behaftet und so. Aber eben da diesen, dieses Potential, was da drinsteckt, ähm, an Vielfalt und an Farbe, an Freude und, ähm, also des müsst ma noch, noch viel, viel mehr irgendwie/ #00:29:19-1# I: Miteinfließen lassen. #00:29:20-3# P: Miteinfließen lassen. #00:29:20-8# P: 165 - 167 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der Diversitynutzung von Pflegepädagog*innen stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der Diversitynutzung unter kulturellem Gesichtspunkt erläutert werden.
Kompetenzelement Lebensweltbezug	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen Lebensweltbezug haben.	<i>L: und trotzdem immer noch den individualisierten Zugang zu wählen und dann lebensfeldbezogen.</i> L: 593 - 593 (0)	Nur Beschreibungen von Kompetenzen der Pflegepädagog*innen, die im Kontext zum Lebensweltbezug zu den Lernenden stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit dem Lebensweltbezug zu den Lernenden erläutert werden.
Kompetenzelement Offenheit	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit der Offenheit unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>AA: Und ich bin da neugierig. Ich bin auch jetzt in der Flüchtlingsarbeit und, und lerne viele interessante // #00:45:27-9# I: Dinge dazu. #00:45:28-8# AA: // Dinge. AA: 753 - 755 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Zusammenhang mit der Offenheit stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der Offenheit erläutert werden.
Kompetenzelement Ambiguitätstoleranz	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit der Ambiguitätstoleranz unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>Und auch/ manchmal ist es auch wichtig ähm, dann, wenn es halt/ wenn jemand andere Vorstellungen hat dann auch klar die eins/ eigenen Vorstellungen zu benennen.</i> #00:56:58-3# I: // Mhm (bejahend). #00:56:59-2# Q: Ja? // Und das dann auch vielleicht auszuhalten, wenn es da Unterschiede gibt oder so. Den eigenen/ eigenen Standpunkt darzustellen. Ähm/ #00:57:07-6# Q: 1072 - 1074 (0)	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Kontext zur Ambiguitätstoleranz stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der Ambiguitätstoleranz erläutert werden.
Kompetenzelement Empathie	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit der Empathie unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>Q: Nein das ist einfach/ und das/ ist einfach hier eine Regel. Aber ich muss eben mich ein Stück zurücknehmen und davon ausgehen, dass es vielleicht für mein Gegenüber nicht so/ ja also die/ diese Empathie dann auch mal irgendwie immer wieder anzuregen.</i> #00:41:23-5# I: // Mhm (bejahend): #00:41:24-1# Q: Oder/ wie man/ das Hineindenken. Das/ das ist glaube ich das. Das ist wichtig für so Fortbildungsveranstaltungen. #00:41:28-9# Q: 782 - 784 (0)	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Zusammenhang mit der Empathie stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der Empathie erläutert werden.
Kompetenzelement Akzeptanz	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit der Akzeptanz unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>Nicht nur, nicht nur, äh, Religion, sondern überhaupt andere Lebensentwürfe.</i> D: 173 - 173 (0)	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Zusammenhang mit der Akzeptanz stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der Akzeptanz erläutert werden.
Kompetenzelement Authentizität	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit der Authentizität unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>L: Das ist/ so ein eher politisches Interesse, wo man mit mir vielleicht sich unterhalten könnte. Auch im Unterricht. #00:41:57-0# I: Ja. #00:41:57-8# L: Wo ich auch irgendwann zumachen würde und sagen, das weiß ich nicht. Das habe ich selber nicht verstanden. L: 487 - 489 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Zusammenhang mit der Authentizität stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der Authentizität

			erläutert werden.
Kompetenzelement Reflexion	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen im Zusammenhang mit der Reflexion der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit kulturellen Aspekten aufweisen.	<i>O: Diese Angst vor dem Anderem kommt ja letzten Endes dann auch nur (.) daher, weil ich selber irgendwie nicht (.) in mir irgendwo so stehe und (.), dass ich, ja, auch mal meinen Standpunkt (.) verlassen kann./ #01:15:56-0# I: Mhm (bejahend) #01:15:56-1# O: auch mal einen Perspektivenwechsel eingehen kann, ja? #01:16:00-5# Wenn die Lehrenden nicht in sich ruhen, kann der eigene Standpunkt auch nicht verlassen werden. O: 797 - 799 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der Reflexion von Pflegepädagog*innen stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der Reflexion erläutert werden.
Kompetenzelement Interesse	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit dem Interesse unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>P: Ich glaub, des Interesse brauchts und diese Offenheit auch, ähm, an den Kulturen allgemein und an jedem Einzelnen dann im Speziellen nochmal. #00:38:25-9# P: 211 - 211 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Zusammenhang mit dem Interesse stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit dem Interesse erläutert werden.
Kompetenzelement Vorurteilsfreiheit	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit der Vorurteilsfreiheit unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>ja// äh vorurteilsfrei. (Atmet Geräuschvoll ein) Äh jeder Mensch ist gleich viel wert und äh hat das äh Recht, gehört zu werden und C: 607 - 607 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Zusammenhang mit der Vorurteilsfreiheit stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der Vorurteilsfreiheit erläutert werden.
Kompetenzelement Humane Kompetenz	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit der humanen Kompetenz unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>Aber ich glaube, das sind so Sachen, die muss man einfach nur menschlich betrachten. E: 76 - 76 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Zusammenhang mit der humanen Kompetenz stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit der humanen Kompetenz erläutert werden.
Kompetenzelement Haltung	Alle Textstellen, die auf Kompetenzen der Pflegepädagog*innen hinweisen, die einen spezifischen Zusammenhang mit Haltungaspekten unter kulturellem Aspekt aufweisen.	<i>aber, äh, die systemische Grundhaltung. Ich glaube, die hilft ganz arg und zwar, dieses ressourcenorientierte, ja D: 147 - 147 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Kompetenzen von Pflegepädagog*innen, die im Zusammenhang mit Haltungaspekten stehen. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Kompetenzelemente im Zusammenhang mit Haltungaspekten erläutert werden.
Kompetenzelement Nutzen	Alle Textstellen, die einen spezifischen Zusammenhang mit dem Nutzen einer spezifischen interkulturellen Kompetenz aufweisen.	<i>um eben// wirklich, ich sage mal, einzelne Auszubildende besser verstehen zu können. C: 355 - 355 (0)</i>	Nur Beschreibungen von Aspekten des Nutzens einer interkulturellen Kompetenz. Keine Codierung, wenn keine eindeutigen Aspekte des Nutzens erläutert werden.

Anhang 7: Interviewleitfaden Pretest

Interviewleitfaden

Name des Interviewers	
Funktion der/des Befragten	
Als Pflegepädagoge*in und Kursleitung tätig seit	
Bildungseinrichtung	
Datum des Interviews	

Vorbemerkungen des Interviewers:

- Vorstellung des Interviewers
- Darlegung der Ziele des Interviews
- Verweis auf den Umgang und auf die Anonymisierung der Daten
- Verweis auf das Widerrufsrecht
- Informationen zum Ablauf der Interviews
- Möglichkeit des Abbruchs bzw. der Unterbrechung (Pause)
- Voraussichtliche Dauer des Interviews (90 Min.)

Themenkomplex	Leitfragen	Fokus bzw. Check – wurde das erwähnt?	Weiterführende Fragen
(1) Einstieg	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs kulturelle Heterogenität!</p> <p>1. Sie sind schon seit einigen Jahren als Pflegepädagoge*in tätig, erleben Sie Situationen, in denen besonders eine interkulturelle Kompetenz von Ihnen gefordert ist?</p>	Kompetenzbezug	
(2) Aneignungsprozesse	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs Aneignungsprozess!</p> <p>2. Welche Handlungsstrategien nutzen Sie, um kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen zu begegnen?</p> <p>3. Welche Strategien halten Sie für weniger oder ungeeignet für den Umgang mit kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen?</p> <p>4. Wie gehen Sie in Aneignungsprozessen mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden um?</p>	<p>Konkrete Handlungsstrategien</p> <p>Verdrängung oder aktive Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit</p>	<p>Können diese Strategien genau beschreiben?</p> <p>Können Sie Ihr Vorgehen genau beschreiben?</p> <p>Können diese Strategien genau beschreiben?</p> <p>Warum halten Sie diese Handlungsstrategien für ungeeignet?</p> <p>Welche Ziele verfolgen Sie bei diesem Umgang mit der Mehrsprachigkeit</p>
(3) Pflegepädagogische Handlungssituationen	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs pflegepäd. Handlungssituationen!</p> <p>5. In welchen pflegepädagogischen Handlungssituationen (außer den Aneignungssituationen) erleben Sie die kulturelle Kompetenz als besonders relevant?</p> <p>6. Welche kulturspezifischen Handlungssituationen würden Sie als gelungen bezeichnen? Wie haben Sie gehandelt?</p> <p>7. Welche kulturspezifischen Handlungssituationen würden Sie als misslungen bezeichnen? Wie haben Sie gehandelt?</p>	<p>Perspektivierung von Situationen, die nicht die Aneignungsprozesse betreffen</p> <p>Aspekt der gelungenen Situationen</p> <p>Aspekt der misslungenen Situationen</p>	<p>Warum würden Sie diese als gelungen beschreiben?</p> <p>Warum würden Sie diese als misslungen beschreiben?</p>

	8. Welche Schlüsselmomente gab es bei Ihnen, in denen Sie sich auf bestimmte kultursensible Handlungsstrategien festgelegt haben?	Konkrete „Wandlungsmomente“	Wie sahen diese Schlüsselmomente aus?
(4) Berufliche Aus- und Fortbildung	9. Wie bewerten Sie die Vorbereitung auf interkulturelle Handlungssituationen im Studium der Pflegepädagogik? 10. Welche Ergänzungen würden Sie für das Studium der Pflegepädagogik vornehmen?	Konkrete Situationen und Strategien Konkrete Inhalte	Wo lagen Herausforderungen für Sie nach dem Studium? Wie wurden diese Probleme bewältigt?
(5) Rahmenbedingungen	11. Welche Rahmenbedingungen Ihrer Bildungseinrichtung empfinden Sie für den professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität förderlich? 12. Welche Rahmenbedingungen Ihrer Bildungseinrichtung empfinden Sie für die kulturelle Heterogenität als hinderlich?	Konkrete Faktoren bzw. Bedingungen Konkrete Faktoren bzw. Bedingungen	Warum empfinden Sie diese als förderlich? Warum empfinden Sie diese als hinderlich?
(6) Kompetenzbeschreibung	13. Welche persönlichen Fähigkeiten würden Sie als wichtig bezeichnen, um als Pflegepädagoge*in der kulturellen Heterogenität professionell zu begegnen? 14. Welche Persönlichkeitsmerkmale von Pflegepädagogen*innen halten Sie für förderlich um kultursensibel zu handeln?	Konkrete Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten Konkrete Eigenschaften bzw. Einstellungen	Warum empfinden Sie diese als wichtig? Warum empfinden Sie diese als förderlich?
(7) Ausblick	15. Was wünschen Sie sich bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden für die Zukunft?		
(8) Abschluss	16. Wir sind am Ende des Interviews angekommen. Gibt es Aspekte, die Ihnen noch wichtig sind? Vielen Dank!		
(9) Pool	<i>Wie schätzen Sie die Fortbildungsmöglichkeiten für Pflegepädagogen hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Heterogenität ein?</i> <i>Welche Anforderungen stellen Sie an Fortbildungen, die sich mit der interkulturellen Kompetenz befassen?</i>		

Präskript

Anhang 8: Ergebnisse Pretest

Themenkomplex	Leitfragen	Fokus der Antworten
Erzählgenerierung	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs kulturelle Heterogenität!</p> <p>1. Sie sind schon seit einigen Jahren als Pflegepädagoge*in tätig. Erleben Sie Situationen, in denen besonders eine interkulturelle Kompetenz von Ihnen gefordert ist?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In der Gesundheits- und Krankenpflege besteht weniger kulturelle Heterogenität auf als Altenpflege. • Heterogenitätsfaktoren: Herkunft und Rollenbilder. • Keine religiöse Heterogenität bemerkbar. • Symbole, Verhalten werden beidseitig nicht verstanden bzw. fehlinterpretiert – es entstehen Missverständnisse und Schwierigkeiten.
Aneignungsprozesse	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs Aneignungsprozess!</p> <p>2. Welche Handlungsstrategien nutzen Sie, um kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen zu begegnen?</p> <p>3. Welche Strategien halten Sie für weniger oder ungeeignet für den Umgang mit kultureller Heterogenität in Aneignungsprozessen?</p> <p>4. Wie gehen Sie in Aneignungsprozessen mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden um?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Als kulturrelevante Unterrichtsthemen werden benannt: Körperpflege, Ethik, Rituale und Symbole, Werte/Normen, Menschenbilder. • Bei themenspezifischen Fragen an die Lernenden, wie es in Ihrer Kultur ist, erfolgen oft keine Rückmeldungen. Die Gründe sind unklar. • Schwierig erscheint das Rollenverhältnis Lehrende/Lernende. • Bei Störungen erfolgen Einzelgespräche und Beratungsgespräche, auch um die Lebenswelt der Lernenden nachzuvollziehen. • Sprachkompetenz: Hier erfolgte eine Handlungsstrategiebeschreibung: gemeinsames Lesen, Unklarheiten werden gemeinsam geklärt. • Es wird am Wortverständnis und der Wortbedeutung gearbeitet. • Verstärkte Arbeit mit Bildsprache. • Bewusste Beachtung der eigenen Aussprache. • Wöchentliche „Lernzeiten“, bei denen Themen nach Wunsch mit der Lehrenden aufgearbeitet und wiederholt werden. • Es erfolgen konkrete Aufforderungen, Deutschkurse zu besuchen, Deutsch in der Familie zu sprechen oder deutschsprachige Filme zu sehen. • Nicht problematisch ist der Gebrauch der Muttersprache in den Pausen; förderlich ist es, wenn Fachbegriffe oder Fragestellungen im Unterricht in der eigenen Sprache geklärt werden können. • Die Lehrende fühlt sich in den Pausen ausgegrenzt, wenn die Lernenden in ihrer Muttersprache kommunizieren. • Gruppen werden bei Bedarf gleichgeschlechtlich gebildet. • Kulturell homogene Sitzkonstellationen werden aufgelöst – die Gründe werden den Lernenden transparent gemacht.
Pflegepädagogische Handlungssituationen	<p>Vorab Erläuterung des Begriffs pflegepäd. Handlungssituationen!</p> <p>5. In welchen pflegepädagogischen Handlungssituationen (außer den Aneignungssituationen) erleben Sie die kult. Kompetenz als besonders relevant?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisbegleitungen, Beratungsgespräche, Bewerbungsgespräche • Als ungünstig wird ein uneinheitliches Vorgehen im Team beschrieben. • Als günstig wird ein Raum für Rückzug beschrieben (Gebet, Rückzug). • Symbole (Kopfbewegungen) und deren Bedeutungen werden durch die Lehrenden nicht verstanden. • Es herrscht ein unterschiedliches Verständnis von der Bedeutung einer Regel in den Kulturen vor. • Das Verhalten von Kolleg*innen und Klienten wird missverstanden.

	<p>6. Welche kulturspezifischen Handlungssituationen würden Sie als gelungen bezeichnen? Wie haben Sie gehandelt?</p> <p>7. Welche kulturspezifischen Handlungssituationen würden Sie als misslungen bezeichnen? Wie haben Sie gehandelt?</p> <p>8. Welche Schlüsselmomente gab es bei Ihnen, in denen Sie sich auf bestimmte kultursensible Handlungsstrategien festgelegt haben?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problematisch ist das Rollenverständnis zwischen Mann und Frau. • Strategiebeschreibung: Es werden Einzelgespräche durch die Lehrenden geführt, darin erfolgt eine Deutung der Situation und der Versuch, bei den Lernenden ein Verständnis für die Situation in Deutschland zu erzeugen. • Es fehlt an Respekt gegenüber den Lehrenden, die Frage ist, ob das kulturabhängig ist. • Bei Praxisbesuchen werden die Reaktionen der Klienten nicht korrekt gedeutet. • Handlungsstrategie bei den Bewerbungsgesprächen: In den Bewerbungsgesprächen wird verdeutlicht, was Pflege in Deutschland bedeutet (Leitungskräfte oft weiblich, Kleidungsordnungen und Unterrichte mit Körperkontakt).
Berufliche Aus- und Fortbildung	<p>9. Wie bewerten Sie die Vorbereitung auf interkulturelle Handlungssituationen im Studium der Pflegepädagogik?</p> <p>10. Welche Ergänzungen würden Sie für das Studium der Pflegepädagogik vornehmen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es kann kein Kontext im Studium erinnert werden. • Kulturelle Heterogenität wird unter anderen Gesichtspunkten (Heterogenität, Psychologie, Kommunikation) subsummiert. • Im Studium fand ein interkulturelles Wochenendseminar statt. • Im Verlauf der beruflichen Tätigkeit wurden Erfahrungen im Umgang mit kultureller Heterogenität gesammelt. • Für Fortbildungen wäre ein Vorgehen wie bei Trainings in der Wirtschaft (Daimler) sinnvoll; Wissen über andere Kulturen soll im Fokus stehen. • Methodische Aspekte für Fortbildungen: Rollenspiele, Austausch mit anderen Lehrenden ambivalent beschrieben. • Bei Wissensdefiziten bezüglich anderer Kulturen werden wesentliche Informationen nachgelesen. • Fortbildungen in anderen Themenbereichen werden als wichtiger beschrieben. • Die Lehrende hat selbst einige Jahre im Ausland gelebt und kann daher die Situation der Lernenden besser nachvollziehen.
Rahmenbedingungen	<p>11. Welche Rahmenbedingungen Ihrer Bildungseinrichtung empfinden Sie für den professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität als förderlich?</p> <p>12. Welche Rahmenbedingungen Ihrer Bildungseinrichtung empfinden Sie für die kulturelle Heterogenität als hinderlich?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kritisch wird die verpflichtende Mitgliedschaft beim ACK gesehen, denn Lernenden müssen für die Ausbildung die Religion wechseln. • Bei Tendenzbetrieben herrschen Vorurteile der Bewerber vor, dies kann dazu führen, dass erst gar keine Bewerbung erfolgt. • Kulturelle Heterogenität muss Inhalt der Ausbildung sein

Kompetenzbeschreibung	<p>13. Welche persönlichen Fähigkeiten würden Sie als wichtig bezeichnen, um als Pflegepädagoge*in der kulturellen Heterogenität professionell zu begegnen?</p> <p>14. Welche Persönlichkeitsmerkmale von Pflegepädagogen*innen halten Sie für förderlich, um kultursensibel zu handeln?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toleranz • Regeln werden aufgestellt und eingehalten. • Vertrauen • Offenheit – Handlungsstrategie: die Bürotür ist immer offen • Reflexionsfähigkeit (Selbstreflexion und im Team) • Der eigenen Vorurteile bewusst sein. • Vertrauen • Freiräume ermöglichen • Interesse an der Lebenswelt der Lernenden. • Das Verhalten der Lehrenden muss vorhersehbar sein. • Kongruent sein – dass was gesagt wurde, muss auch gemacht werden, von allen!
Ausblick	<p>15. Was wünschen Sie sich bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität der Lernenden für die Zukunft?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Vielfalt der Lernenden soll stärker genutzt werden. • Kontinuierliche Impulse in die Pflegepädagogik. • Es sollte genügend Spielraum vorhanden sein, um kultureller Heterogenität besser begegnen zu können.
Abschluss	<p>16. Wir sind am Ende des Interviews angekommen. Gibt es Aspekte, die Ihnen noch wichtig sind?</p> <p>Vielen Dank!</p>	
Pool	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie schätzen Sie die Fortbildungsmöglichkeiten für Pflegepädagogen hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Heterogenität ein?</i> • <i>Welche Anforderungen stellen Sie an Fortbildungen, die sich mit der interkulturellen Kompetenz befassen?</i> 	

Anhang 9: Makrooperatoren

Konkrete Darstellung der verwendeten Interpretationsregeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2008, S. 62):

Z1 Paraphrasierung

Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!

Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!

Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2 Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so dass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!

Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!

Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!

Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen im Zweifelsfall zu Hilfe!

Z3 Erste Reduktion

Z3.1 Streiche die bedeutungsgleichen Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!

Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!

Z3.3 Übernehme die Paraphrase, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!

Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen im Zweifelsfall zu Hilfe!

Z4 Zweite Reduktion

Z4.1 Fasse die Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!

Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen im Zweifelsfall zu Hilfe!